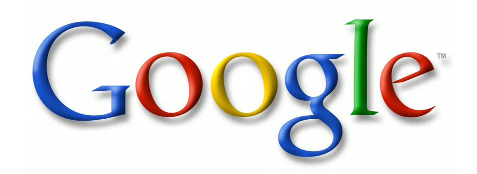

Google

Handbuch

des

Höheren Mädchenschulwesens.

Unter Mitwirkung zahlreicher Fachgenossen

herausgegeben

von

Professor Dr. J. Wychgram,
Jakob

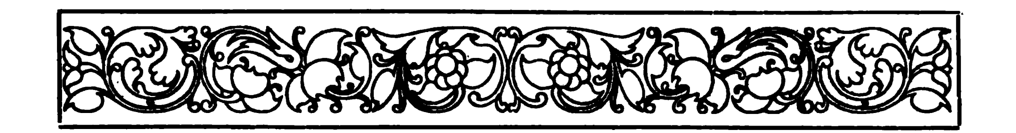
Direktor der städtischen Höheren Schule für Mädchen in Leipzig.

Mit einer Übersichtskarte.



Leipzig,
R. Voigtländer's Verlag.
1897.

1104.



Inhalt.

*) Eine Methodik des katholischen Religionsunterrichts bleibt einer späteren Auflage vorbehalten.





Verzeichnis der Mitarbeiter.

Elisabeth Altmann, Handarbeitslehrerin in Soest, Herausgeberin der Zeitschrift „Die technische Lehrerin".
Rosalie Büttner, Lehrerin an der städtischen Höheren Schule für Mädchen in Leipzig.
Fedor Flinzer, Professor, Inspektor des Zeichenunterrichts an den städtischen Schulen in Leipzig.
Paul Gockisch, Inspektor der französischen Waisen- und Schulanstalt in Berlin.
Dr. **Ernst Groth**, Oberlehrer an der städtischen Höheren Schule für Mädchen in Leipzig.
C. Hecht, Ord. Lehrer an der städtischen höheren Mädchenschule in Kiel.
Klara Hetzling, Vorsteherin einer höheren Mädchenschule in Berlin.
Dr. **A. Heuermann**, Direktor der städtischen höheren Mädchenschule und des Lehrerinnenseminars in Osnabrück.
Dr. **Bernhard Hubert**, Oberlehrer an der städtischen Höheren Schule für Mädchen in Leipzig.
Dr. **Max Jahn**, Direktor der Fortbildungsschule für Mädchen in Leipzig.
Dr. med. u. phil. **L. Kotelmann**, Augenarzt und Herausgeber der „Zeitschrift für Schulgesundheitspflege" in Hamburg.
Dr. **Georg Müller-Frauenstein** †, weil. Direktor der höheren Töchterschule I und des städtischen Lehrerinnenseminars in Hannover.
Dr. **Karl Ratzfeld**, Direktor der städtischen höheren Mädchenschule und Lehrerinnen-Bildungsanstalt in Elberfeld.
Dr. **Ernst Regel**, Professor, Oberlehrer an der höheren Mädchenschule und dem Lehrerinnenseminar der Franckeschen Stiftungen in Halle a. d. S.
Dr. **P. Schirlitz**, Oberlehrer an den Unterrichtsanstalten des Klosters St. Johannis (Höhere Mädchenschule und Lehrerinnenseminar) in Hamburg.
Dr. **O. Sommer**, Direktor der städtischen höheren Mädchenschule und Lehrerinnen-Bildungsanstalt in Braunschweig.
Auguste Sprengel, Vorsteherin der städtischen höheren Mädchenschule in Waren in Meckl.
Moritz Vogel, Musikdirektor, Gesanglehrer an der städtischen Höheren Schule für Mädchen in Leipzig.
Dr. **Stephan Waetzoldt**, Professor, Königlich Preußischer Regierungs- und Schulrat in Magdeburg.
Dr. **Käthe Windscheid**, Leiterin der Gymnasialkurse für Frauen in Leipzig.
Dr. **E. Wunder**, Oberlehrer an der städtischen höheren Mädchenschule in Halle a. d. S.





Vorwort.

Das deutsche höhere Mädchenschulwesen ist zwar noch weit von einer festen und einheitlichen Gestaltung entfernt, aber es hat doch nach mannigfachen Schwankungen nunmehr den Weg zu klar erkannten Zielen eingeschlagen. In den berufenen, fachmännischen Kreisen haben sich übereinstimmende Ansichten über eine ganze Reihe von wichtigen Fragen der äußeren und inneren Verfassung unserer Schulen herausgebildet. Bedeutende Männer und Frauen haben der höheren Mädchenschule ernste Arbeit gewidmet, deren Ergebnisse den kommenden Geschlechtern überliefert zu werden verdienen. Mehrere Staaten, insbesondere Preußen und Baden, haben den Versuch gemacht, das Gewordene durch einheitliche Vorschriften zusammenzufassen und dadurch der weiteren Entwicklung die Wege zu ebnen.

Unter solchen Umständen erscheint es angemessen und nützlich, in einem Handbuche ein deutliches, zusammenhängendes Bild zu geben von dem jetzigen Zustande des höheren Mädchenschulwesens in seiner äußeren und inneren Einrichtung und von dem, was an erzieherischen und gesellschaftlichen Fragen mit ihm zusammenhängt.

Ich habe daher der Aufforderung der Verlagsbuchhandlung, ein solches Handbuch herauszugeben, gern entsprochen, und erkenne dankbar an, daß ich in den Kreisen meiner Fachgenossen freundlich gewährte Hülfe gefunden habe.

Den Plan des Buches zeigt ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis; er hat sich sozusagen von selbst ergeben. Eine geschichtliche Übersicht über die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens eröffnet das Buch, und indem der Herausgeber für diese Skizze den langjährigen Vorsitzenden des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen gewann, hat er zugleich angedeutet, daß er in seinen Ansichten auf dem Boden der Bestrebungen steht, die dieser Verein nunmehr seit 25 Jahren verfolgt hat. Dies sind keine Partei-

bestrebungen, denn der Verein selbst ist nichts anderes als die Gesamtheit der Direktoren, Lehrer und Lehrerinnen der deutschen höheren Mädchenschulen, die in allen grundlegenden Fragen einig sind. Und diese Einigkeit findet ihren Ausdruck schon in den Weimarer Beschlüssen von 1872; die ganze Entwicklung unserer Schulen ruht auf der Grundlage, die jene Versammlung geschaffen hat. Es mag in diesem Zusammenhange, und da wir es im Buche selbst noch nicht gekonnt haben, vergönnt sein, auf eine wertvolle Ergänzung unseres Handbuches hinzuweisen: im Herbst d. J. wird bei Gelegenheit der in Weimar stattfindenden Jubiläumsversammlung des deutschen Vereins als Festschrift eine umfassende Darstellung der Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens seit 1872 aus berufenster Feder erscheinen: der Verfasser ist der Nestor unserer Kreise, der Kgl. Sächsische Schulrat Herr Professor Dr. W. Nölbeke in Leipzig.

Dem geschichtlichen Überblick folgt eine kurze Darstellung des augenblicklichen Standes des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland; sie und die dazu gegebene Karte werden eine bisher noch nie ermöglichte deutliche Anschauung davon geben, wie viel noch zu thun bleibt, um die an den Knabenschulen zum Segen der Jugend und der Eltern herrschende Einheitlichkeit der Schulverfassung auch auf unserem Gebiete herbeizuführen. Es war ferner erforderlich, diesem Aufsatze einen anderen anzuschließen, der die hauptsächlichsten Züge des ausländischen höheren Mädchenschulwesens vorführt; wir haben die Freude gehabt, hierfür einen Autor zu gewinnen, dem eine reiche eigene Anschauung ausländischer Veranstaltungen zur Verfügung steht.

Den Kern unseres Buches bilden die Abschnitte über die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer. Diese Aufsätze sollen darstellen, nach welchen Grundsätzen in jedem einzelnen Gegenstande in unseren Schulen gearbeitet wird und werden soll. Der Umstand, daß jedes einzelne Fach von einem anderen Verfasser behandelt worden ist, mag vielleicht hie und da der Einheitlichkeit nicht ganz zuträglich gewesen sein, dafür aber hat die Bearbeitung an fachmännischem Werte gewonnen, und das ist doch die Hauptsache.

Den Aufsatz des Herausgebers selbst über die praktische Pädagogik wolle man nur als einen ersten Versuch auf einem überhaupt noch nicht planmäßig angebauten Felde betrachten. Der uns zur Verfügung stehende Raum erlaubt überdies nur eine skizzenhafte, manches übergehende und vieles bloß streifende Darstellung. Ich hoffe in späteren Jahren denselben Gegenstand in tieferer Begründung noch einmal wieder behandeln zu können.

Die dann folgenden Kapitel über Schulgesundheitspflege, Lehrerinnenbildungs-, Versorgungs- und Vereinswesen, Gymnasien und Fortbildungsschulen für Mädchen hängen mit dem höheren Mädchenschulwesen eng genug zusammen, um in unserem Buche einen Platz beanspruchen zu können.

Als Leserkreis hat sich der Herausgeber die Gesamtheit der Fachgenossen in ganz Deutschland gedacht. Wir hoffen ihnen buchstäblich ein „Handbuch" zu übergeben, das nicht mit einmaligem Durchlesen abgethan sein wird, sondern jedem Einzelnen in jedem Augenblick ein nützlicher Berater werden kann. Die Verlagshandlung hat den Preis so gestellt, daß jeder Einzelne sich das Buch für seine Bücherei erwerben kann; denn Bücher, die nur in der Schulbibliothek vorhanden sind, können nicht zur vollen Wirkung gelangen.

Ganz besonders wird das Buch ferner bestimmt sein, künftigen Lehrerinnen zur Vorbereitung auf den Lehrerinnenberuf zu dienen. Sie werden sich daraus nicht nur die Kenntnisse der Methodik erwerben können, die zu den Prüfungen erforderlich sind, sondern — und das war dem Herausgeber die Hauptsache — unser Buch wird in ihnen frühzeitig das Interesse für die allgemeineren Fragen ihrer Thätigkeit wecken, ihren Blick hinauslenken aus der Enge der Anschauungen, die so oft die leidige Folge bloßer Routine ist.

Schließlich bitte ich noch die Amtsgenossen und Amtsgenossinnen, mir ihre Kritik und ihre Wünsche nicht vorzuenthalten, damit später dem Buche alle die Vervollkommnungen zu teil werden können, deren es bedürfen wird, um seinen Zweck ganz zu erreichen.

Leipzig, im Mai 1897.

Der Herausgeber.

Handbuch

des

Höheren Mädchenschulwesens.

Unter Mitwirkung zahlreicher Fachgenossen

herausgegeben

von

Professor Dr. J. Wychgram,

Direktor der städtischen Höheren Schule für Mädchen in Leipzig.

Mit einer Übersichtskarte.



Leipzig,

R. Voigtländer's Verlag.

1897.

1104.

Wie man unter „eiserner Gartenthür“ und „höherer Knabenschule“ eine Thür von Eisen und eine höhere Schule für Knaben versteht, so ist es grammatisch ausgeschlossen, bei einer „höheren Töchterschule“ an höhere Töchter zu denken, wenn man sich damit nicht eben einen ebenso wohlfeilen wie nichtssagenden Spaß machen will*).

Viel berechtigter wäre es gewesen, wenn der genannte Verfasser von seinem demokratischen Standpunkte aus gegen das Wort „Töchterschule“ Einsprache erhoben hätte.

Der Name Töchterschule entstammt der Zeit des vorigen Jahrhunderts, das noch mit einer gewissen Scheu daran ging, die Tochter „vom Stande“ aus dem engen Kreise des Hauses heraus einer öffentlichen Schule anzuvertrauen, das sie daher am liebsten innerhalb der Schranken des Hauses oder doch mit einigen wenigen an Stand und Rang Gleichgeborenen unterrichten ließ (wie in Hamburg heute noch vielfach Sitte ist) und schon eine Privatschule als einen unliebsamen Notbehelf, eine öffentliche aber als die Sitten und traditionellen Anschauungen ihrer Kinder gefährdend ansah**).

Wenn Heyse in seinen „gesammelten Schriften und Reden über Unterricht und Bildung besonders der weiblichen Jugend“, Quedlinburg 1826 (S. 137), den Namen „Töchterschule“ beibehalten wissen will, damit dadurch angedeutet werde, daß jede Schule dieser Art die Beziehung zum Hause, also eine Erziehung zur Häuslichkeit pflegen müsse, so fragen wir: Ist nicht jede, auch die einfachste Volksschule sich solcher Pflichten bewußt und nennt sich doch „Mädchenschule“?

Schornstein geht schon einen Schritt weiter; er sagt in seiner Schrift „Das höhere Mädchenschulwesen“, Elberfeld 1866, Seite 32, Anmerkung, von dem Namen „höhere Töchterschule“: „Er darf nicht als aus einem Trachten nach einer vornehmen, bevorzugten Stellung dieser Schule hervorgegangen angesehen werden; wir würden ebenso gern „Mädchenschule“ sagen, wenn wir nicht den einmal üblichen Ausdruck für passender fänden, welcher ein erweiterter Familienkreis sein will.“ Aber auch aus seinen Worten merken wir, daß er sich mit der Beibehaltung des alten Namens, dem hergebrachten Vorurteil gegen eine Anstalt, welche ein Sammelplatz von Schülerinnen der verschiedensten Stände und Berufsarten bildet, abzufinden weiß.

Bedenken wir aber, daß in jeder Schule den Gegenstand der unterrichtlichen Thätigkeit das Kind als Persönlichkeit, als Mensch nach seinem individuellen, durch Geburt und Anlagen bestimmten Wesen bildet, daß ferner die höhere Mädchenschule keine Standesschule sein will und daß sie auch den Schein vermeiden muß, als lasse sie sich in ihrer Erziehungsthätigkeit durch die Rücksicht

---

*) Vergl. Blatz, Neuhochdeutsche Grammatik, Karlsruhe 1896, der sogar die ganz gebräuchlichen Bezeichnungen „Deutsches Wörterbuch“ oder „Deutsche Sprachlehre“ für sprachlich falsch bezeichnet.

**) Eine einfachere Erklärung des Namens Töchterschule liegt in seiner Herkunft aus der Schweiz. „Töchter“ für „Mädchen“ ist dort weit verbreitet (vgl. das frz. fille).

Der Herausgeber.

auf Rang und Stand der Eltern beeinflussen, als nehme sie, weil sie mit Töchtern der vornehmeren Kreise zu thun hat, es nicht so genau mit ihren Ansprüchen an die Leistungen und das sittliche Verhalten derselben, so ist es als ein glücklicher Griff zu betrachten, daß der Deutsche Verein für das höhere Mädchenschulwesen von Anfang an den Namen „höhere Mädchenschule" gebraucht und damit offiziell eingeführt hat.

2.

Der Begriff der höheren Mädchenschule möchte jetzt wohl, in seinen Grundzügen wenigstens, so ziemlich feststehen.

Die höhere Mädchenschule weiß sich mit den Volks- und mit den übrigen höheren Schulen darin eins, daß sie nicht eine Fach- oder Berufsschule sein will, sondern daß sie ihren Zöglingen diejenige allgemeine Bildung mitzugeben sich bemüht, durch die sie befähigt werden, sich auf die ihrer harrenden Aufgaben und auf den für sie bestimmten Lebenslauf vorzubereiten.

Welches sind nun diese Aufgaben?

Da jeder Mensch ohne Ansehen des Geschlechtes und Standes von Gott bestimmt ist, sich zu Gottes Ebenbild zu entfalten, und diese Bestimmung die wichtigste ist, auf der sein Frieden und sein Seelenheil beruhen, so folgt daraus, daß jede Schule die Erziehung ihrer Zöglinge für dieses ideale Ziel als ihr höchstes ansehen muß. Da der Mensch aber ferner als ein irdisches Wesen das Glied einer größeren Gemeinschaft, des Staates, ist, dessen Wohl auf der Opferwilligkeit und Pflichttreue seiner Bürger beruht, so muß jede Schule ihre Zöglinge in zweiter Linie für diesen Staat erziehen, sie muß ein nationales Gepräge tragen. Da außerdem jede derartige Gemeinschaft wieder die verschiedenartigsten Ansprüche an ihre Glieder, je nach den Lebenskreisen, denen sie angehören, macht, und da endlich der Frau infolge ihres Geschlechtes eine ganz andere Bestimmung zugewiesen ist, als dem Manne, so ergiebt sich daraus die Notwendigkeit, die öffentlichen Schulen nicht nur in höhere und niedere, sondern auch in solche für Mädchen und solche für Knaben zu gliedern.

Wenn schon hierdurch die Daseinsberechtigung der höheren Mädchenschule bewiesen ist, so folgt sie noch klarer aus der Erwägung, daß die neuere Pädagogik mit vollem Rechte an jede Schule die Forderung stellt, bei der Festsetzung ihrer Ziele vor allen Dingen die natürlichen Anlagen ihrer Zöglinge zu beachten. Nun ist ja gar kein Zweifel, daß in der Geistes- und Charakteranlage beider Geschlechter ein bedeutender Unterschied besteht; also muß es auch Anstalten geben, welche sich als Ziel setzen, jene Anlagen weiter zu entwickeln, und zwar höhere und niedere Mädchenschulen, je nach dem in den verschiedenen Ständen vorhandenen Maße der Bildungsbedürftigkeit und der für ihre Ausbildung mehr oder weniger günstigen häuslichen Verhältnisse, insbesondere der auf sie verwendbaren Zeit.

Aus dem oben angedeuteten Unterschiede zwischen beiden Geschlechtern folgt aber keineswegs die Minderwertigkeit des einen Geschlechtes dem andern gegenüber, denn dieser Unterschied ist nur ein quantitativer, d. h. er besteht lediglich in einem verschiedenen Stärkeverhältnisse der gleichen, beiden Geschlechtern gemein-

samen Fähigkeiten, nicht aber auf einem gänzlichen Mangel der einen oder andern beim männlichen oder weiblichen Geschlechte.

Aus den obigen Ausführungen ergiebt sich sowohl die Grundlage als auch die Aufgabe der höheren Mädchenschule: sie geht aus von dem Begriff einer eigentümlichen weiblichen Bildung, welche nach Umfang und Inhalt, nach Grundlage und Endzielen sich von der männlichen Bildung unterscheidet, und sieht als ihre Aufgabe an, ihre Zöglinge für die Sendung, mit welcher die den wohlhabenderen Ständen angehörende Frau betraut ist, durch eine höchstmögliche Entfaltung der in sie gelegten Gaben und Kräfte vorzubereiten.

Soll der höheren Mädchenschule aber diese Aufgabe auch nur annähernd gelingen, so ist folgendes notwendig:

1. Eine längere Unterrichtszeit, als der Volksschule zur Verfügung steht. In den Fachkreisen ist man heute wohl allseitig darüber klar, daß die höhere Mädchenschule ihre Schülerinnen vom 6. bis zum vollendeten 16. Lebensjahre zu beanspruchen hat. Aber eine Dienstzeit, welche nur um zwei Jahre die der Volksschule übersteigt, ist für sich allein nicht genügend, um eine gediegene Bildung zu gewährleisten. Es muß noch dazu kommen:

2. Ein seiner Aufgabe gewachsener Lehrkörper. Jeder Fachmann weiß aus Erfahrung, wie schwer ein solcher zu beschaffen ist. Daß akademische und seminarische Lehrer und Lehrerinnen am besten in gemeinsamer Arbeit an der höheren Mädchenschule wirken, ist wohl auch keine Streitfrage mehr.

3. Günstige häusliche Verhältnisse, damit die Mädchen vermöge der Anregungen, die sie im gebildeten Hause empfangen, sowohl besser vorbereitet in die Schule eintreten und somit die ihnen hier gebotene Nahrung aufzunehmen vermögen, als auch während der Unterrichtszeit von den Eltern Förderung und Unterstützung für ihr geistiges Leben zu finden vermögen.

Unter solchen Verhältnissen ist die höhere Mädchenschule nicht nur imstande, die sogenannten Elementarfächer, Rechnen, Lesen und Schreiben, sondern auch die übrigen Unterrichtsfächer der Volksschule, wie Deutsch, Erdkunde, Geschichte und die Naturwissenschaften, nach Umfang und Art stärker zu betreiben, und dazu noch zwei fremde Sprachen, Französisch und Englisch, in den Bereich ihres Unterrichtsplanes zu ziehen.

Daß die Erreichung dieser Ziele wesentlich erleichtert oder erschwert wird, je nachdem für jeden Jahrgang eine besondere Stufenklasse zur Verfügung steht, oder einzelne Klassen mehrere Jahrgänge in sich vereinigen, ist selbstverständlich. Man betrachtet deshalb, je nachdem die Mädchen erst mit dem siebenten oder schon mit dem sechsten Lebensjahre eingeschult werden, eine neun- bis zehnstufige Schule als die normale und sieben als die geringste zulässige Zahl von Stufenklassen.

Zum Schluß mag noch hervorgehoben werden, daß in Fachkreisen die auf der höheren Mädchenschule angeignete Bildung keineswegs als abgeschlossen, sondern nur als die Grundlage angesehen wird, auf welcher die weitere Ausbildung der Frau teils für ihren natürlichen, teils für einen gewerblichen oder wissenschaftlichen Beruf aufzubauen ist.

Aus dieser Begriffsbestimmung der höheren Mädchenschule ergeben sich von selbst die Lebensbedingungen, unter denen allein sie sich entwickeln kann.

Die ersten beiden hat sie mit allen christlichen Bildungsanstalten, den höheren wie den niederen, gemein: ein lebendiges Christentum und eine gesunde, auf psychologischer Grundlage aufgebaute Pädagogik. Wenn das erstere die Wurzeln bildet, aus denen allein jede Schule die Kraft zur Bewältigung ihrer idealen Aufgabe gewinnt, ist das zweite der Lehrmeister, dem sie die Auskunft für die methodische Behandlung der Unterrichtsfächer verdankt.

Die dritte ergiebt sich aus der Bestimmung der höheren Mädchenschule als einer deutschen: ein lebendiges Nationalbewußtsein, eine hohe Wertschätzung deutschen Wesens und deutscher Sprache. Damit ist einerseits die sogenannte humanistische Richtung der Reformationszeit und anderseits die noch gefährlichere Vorliebe für französisches Wesen im 18. und auch noch in diesem Jahrhundert verurteilt; denn nicht ein internationales Amphibium, das nirgend sich recht heimisch fühlt, sondern ein deutsches Mädchen, das mit seinem ganzen Herzen in seiner Heimat wurzelt, soll aus der höheren Mädchenschule hervorgehen. Daraus aber folgt weiter, daß sich die Schule viertens stützen muß auf ein kräftig aufstrebendes Bürgertum. Denn nur wenn die Bürger eines Staates — diese im weitesten Sinne des Wortes genommen — Raum haben zur Entwicklung ihrer Kräfte, wird ihr Wohlstand ihnen die Mittel und ihr Bildungsbedürfnis die Anregung gewähren zur Einrichtung höherer Mädchenschulen für ihre Töchter.

Die fünfte betrifft die höhere Mädchenschule als Mädchenschule. Nur da kann eine solche Schule sich entwickeln, wo man die Frau als ein dem Manne gleichberechtigtes und ebenbürtiges, zugleich aber auch als ein mit besonderen Gaben ausgestattetes, für seinen besonderen Zweck im Haushalte der Natur bestimmtes Wesen ansieht, wo also die Einsicht herrscht, daß erst in der Vereinigung beider Geschlechter sich die volle Menschlichkeit darstellt. Wenn die erstere Voraussetzung fehlt, wird man sich schwerlich die Mühe geben, höhere Bildungsanstalten für die Frau ins Leben zu rufen; bei dem Mangel der zweiten wird man vielleicht der Frau dieselben Bildungswege öffnen, wie dem Manne, aber keine spezifisch weiblichen, also keine höheren Mädchenschulen einrichten. Es wird nun die Aufgabe dieser Blätter sein, nachzuweisen, daß in der alten Zeit und im Mittelalter die wesentlichsten dieser Bedingungen fehlten, und daß es erst der neuen Zeit vorbehalten war, nach und nach jene Voraussetzungen zur Verwirklichung zu bringen, daß erst, als sie alle erfüllt waren, die Geburtsstunde der höheren Mädchenschule schlug.

II.

Die Bildung des weiblichen Geschlechts im Altertum und im Mittelalter.

Der Mann als solcher, wo er sich selbst, das heißt seinen Begierden, überlassen sieht, wird stets das Recht des Stärkeren über die Frau geltend machen, sie zur Dienstbarkeit gegen sich zwingen und in ihr ein Wesen sehen, das nur

für ihn selbst geschaffen ist. Diese rohe Anschauungsweise war das charakteristische Merkmal des Heidentums; auch die gebildetsten, die Griechen, konnten sich zu einer höheren Wertschätzung des weiblichen Geschlechts nicht emporschwingen. Wenn nach Sokrates' Vorgange Plato erklärte, daß das weibliche Geschlecht von den Göttern mit geringeren Gaben ausgestattet sei, als das männliche, wenn Aristoteles die Frau sogar für eine verstümmelte Erscheinungsform des Menschentums ansah, so ist leicht erklärlich, daß bei den Griechen vom Staate für die Bildung des weiblichen Geschlechts nichts geschah, daß infolgedessen die Griechin an dem Kulturleben ihres Volkes, und zwar sowohl an seiner Blüte, wie auch an seinem Niedergange, keinen irgendwie nennenswerten Anteil genommen hat.

Ähnlich war bei den Römern der Staat Selbstzweck. Die Staatsideen bestimmten all ihr Denken und all ihre bürgerlichen Einrichtungen; so war auch bei ihnen die Frau nur da zur Fortpflanzung des Geschlechtes und zur Erziehung des kleinen Knaben; etwas geachteter stand die Römerin zwar da als die Griechin, etwas einflußreicher war ihre Stellung, aber von einer idealen Auffassung des weiblichen Berufes hatte man auch in Rom keine Ahnung.

Erst dem Christentum war es vorbehalten, sowohl der Menschheit im allgemeinen als auch der Frau im besonderen die erhebende Kunde von ihrer göttlichen Abstammung und ihrer göttlichen Bestimmung zu bringen. Indem Christus die Heiligkeit und Unauflöslichkeit der Ehe ausspricht (Matth. V, 27—32, Marc. X, 1—12), indem der Apostel Paulus bezeugt, daß vor Gott alle Menschen gleich sind, daß in Christo jeder Unterschied zwischen Mann und Weib, sowie zwischen Freien und Knechten aufhört (Gal. III, 27 f.), erhält das Weib erst die ihm gebührende Würde, das Familienleben seine sittlich-religiöse Weihe und die Erziehung des weiblichen Geschlechts ihre höheren Ziele. Indessen, ein anderes ist es, ein Prinzip aufstellen, ein anderes, es als treibende Kraft in das Leben einführen.

Wenn auch die Germanen das weibliche Geschlecht so hoch hielten, wie kein anderes heidnisches Volk und ein unbestimmtes Gefühl der Ehrfurcht vor dem Göttlichen in der Frau beim Eintritt in das Christentum mitbrachten, so machten sich doch bald störende Einflüsse von solcher Mächtigkeit geltend, daß jener Grundsatz von der Gleichwertigkeit der Frau dem Manne gegenüber vorläufig keine weitere Folge für das praktische Leben haben konnte. Das wichtigste solcher Hemmnisse war der asketische Zug, der, vom Orient ausgehend, die Anschauungen des gebildeten Europa im Mittelalter beherrschte. Wo man das Fleisch vorzugsweise als den Sitz der Sünde ansah, die Ehelosigkeit als ein verdienstliches Werk pries und Mönche und Nonnen eben wegen ihres Abweichens von der natürlichen Ordnung als Heilige verehrte, da konnte eine sonderliche Hochachtung vor dem weiblichen Geschlechte nicht aufkommen. Wenn man als Beweis des Gegenteils den Marienkultus und den Minnedienst des Mittelalters anführen will, so vergißt man dabei, daß der erstere eben nur die heilige, reine Jungfrau verehrt, nicht das seine natürliche Bestimmung erfüllende Weib, und daß die

Verehrung der „Herrin“ eine unnatürliche, gar bald in ihr Gegenteil umschlagende Verirrung war.

So dürfen wir uns nicht wundern, daß es im Mittelalter an geeigneten Erziehungsanstalten für das weibliche Geschlecht überhaupt fehlte, und daß die Kloster- und Domschulen und die später mit ihnen rivalisierenden Stadtschulen bei ihrer strengen asketischen Zucht und ihrem mechanischen Lehrsystem es zu nennenswerten Erfolgen auf diesem Gebiete nicht bringen konnten.

Dazu kam, daß das gelehrte Mittelalter bei seiner geistlosen Formelkrämerei jedes tieferen psychologischen Verständnisses der menschlichen und besonders der weiblichen Natur völlig entbehrt, daß es also höhere Bildungsanstalten für das weibliche Geschlecht nicht geben konnte, und daß das, wo die Frau überhaupt sich eine höhere Bildung aneignete, eine männliche und keine spezifisch weibliche war (Hrotsvitha, die Verfasserin lateinischer Gedichte und Dramen in Gandersheim).

III.

Die Entwicklung der deutschen höheren Mädchenschule.

1.

Von der Reformation bis gegen das Ende des 18. Jahrhunderts.

(Die Mädchenschule.)

Zwei Strömungen sind es, die uns in dieser Zeit begegnen, bald nebeneinander hergehend, bald sich ineinander vermischend: der Humanismus oder die Auflehnung des Verstandes gegen die beengenden Fesseln der Scholastik und die Reformation oder die Auflehnung des sich nach Frieden sehnenden Gemütes gegen die Werkgerechtigkeit des Mittelalters.

Indem der erstere durch die Wiederbelebung des klassischen Altertums der Unwissenheit und dialektischen Spitzfindigkeit der Mönche und dem Schlendrian ihrer Schulen ein Ende machte und den Menschen durch den Geist der Humanität zu einer harmonischen Ausbildung zu führen suchte, hat er sich um die Erziehung des weiblichen Geschlechtes verdient gemacht; aber bei seiner Schwärmerei für altklassisches Sprachstudium war es nur zu natürlich, daß er auch der Frau solche gelehrte Beschäftigung empfahl und von einer spezifisch weiblichen nationalen Bildung keine Ahnung hatte. Ausgezeichnet durch Gelehrsamkeit und Sittenreinheit waren eine Olympia Morata, eine Renata von Este, die geistreichen Töchter des Thomas Moore*) u. a.

Ebensowenig war die Reformation imstande, höhere Mädchenschulen einzurichten. Zwar mußte sie, die den freien persönlichen Menschen wieder in seine Rechte einsetzte und in jedem einzelnen das Bewußtsein zu wecken suchte, daß er selbst, auf Grund seiner eigenen inneren Überzeugung, imstande sei, seinen

*) Vergl. „Thomas Moore, ein Pionier der höheren Mädchenschule“. Festschrift von Direktor Dr. Gerth, Bromberg 1884. Ferner: Juan Luis Vives' Schriften zur weiblichen Bildung. Herausgegeben von Dr. J. Wychgram. Wien 1883.

Frieden mit Gott zu finden, schon um ihrer Selbsterhaltung willen, die Einrichtung von Schulen für hoch und niedrig betreiben*); zwar mußte sie, die bei ihrer Verwerfung des Cölibats und der Klostergelübde den altchristlichen Gedanken von der Würde der Ehe und damit auch der Frau wieder zur Geltung brachte, gerade die Mädchenbildung als eine besonders wichtige Sache ansehen, wie ja auch Bugenhagen in Braunschweig und Hamburg Jungfrauenschulen**) errichtete; aber zu weiteren Schöpfungen auf diesem Gebiete konnte auch sie nicht anregen, einmal, weil die Reformatoren mehr mit der Sorge um die Erziehung tüchtiger Staatsbürger beschäftigt waren, als um die Förderung einer allgemeinen menschlichen Bildung, und dann auch, weil der Humanismus im allgemeinen ebenso wie der Scholastizismus des Mittelalters einer auf Psychologie gegründeten vernünftigen Erziehungsweise entbehrte, und endlich, weil er zu einseitig für altklassisches Sprachstudium schwärmte, als daß es ihm hätte gelingen können, eine deutsche Volksbildung zur Entwicklung zu bringen.

Rechnen wir noch dazu die Streitigkeiten der Orthodoxie bald nach Luthers Tode und die Wirren des Dreißigjährigen Krieges, so begreift man, weshalb die durch die Reformation gelegten Keime sich nicht weiter entwickelten, sondern schlummerten, bis ein günstigerer Himmel sie zur Entwicklung brachte. Helle Schlaglichter auf den trostlosen Zustand des weiblichen Erziehungswesens in Deutschland zur Zeit des 17. und 18. Jahrhunderts wirft Wickenhagens Festschrift zur Feier des hundertjährigen Bestehens der herzoglichen Antoinettenschule, Dessau 1886, welche auf Seite 3 eine Schilderung der um jene Zeit in Dessau befindlichen Privat-Klippschulen und ihrer jammervollen Unterrichtsergebnisse bringt. So traurig wie dort sah es damals in ganz Deutschland um das Schulwesen aus; die geringe elementare Bildung, die überhaupt den Mädchen zu teil wurde, erhielten sie in kleinen, elenden Klippschulen.

Die erste Anregung zu einer günstigeren Entwicklung des Mädchenschulwesens gab der Pietismus, welcher die Kirche aus den unfruchtbaren Zänkereien um das Jenseits zu ihren nächsten Pflichten, das Reich Gottes auf Erden vorzubereiten, zurückrief; er forderte deshalb im Gegensatz gegen die Gelehrtenbildung des Humanismus eine deutsche, christliche, mehr realistische Bildung.

Francke wird damit der Begründer der deutschen Bürgerschule für Knaben und Mädchen. Die durch seinen Schüler Hecker in Berlin gegründete Realschule

---

*) Vergl. Luthers Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollten. 1524.

**) Bugenhagen, Braunschweigische Kirchenordnung vom Jahre 1528 (vgl. Keppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens III, 238): „Die Jungfrauen dürfen allein lernen und hören etliche Deutungen über die 10 Gebote Gottes, auf den Glauben, Vaterunser und was die Taufe ist und Sakrament des Leibes und Blutes Christi und lernen auswendig auffagen etliche Sprüche aus dem Neuen Testament, von dem Glauben, von der Liebe und Geduld oder Kreuz und etliche heilige, den Jungfrauen dienende Historien oder Geschichte zur Übung ihrer Memoiren oder Gedächtnis, dazu auch christliche Gesänge lernen. Solches können sie in einem Jahr oder höchstens in zwei lernen." Trotz dieser bescheidenen Ansprüche an die Arbeitszeit und Kraft ihrer Zöglinge haben beide Schulen nur ein kurzes Dasein gefristet.

war mit einer Abteilung für Mädchen verbunden, deren Lehrplan in der obersten Klasse auch Französisch, sowie Geographie nnd Geschichte aufweist. Aus dieser 1748 gegründeten Mädchenschule wurde 1827 die königliche Elisabethschule*). Auch die jetzige städtische höhere Mädchenschule auf der Taschenstraße zu Breslau verdankt dieser Anregung ihren Ursprung. Im Jahresbericht von 1768 wird als Ziel dieser deutschen Realschule für Mädchen angegeben: 1. Encyklische Kenntnis der Welt, 2. Unterricht im Zeichnen, 3. von einer geschickten Französin Unterricht im Französischen nebst Nähen, Stricken, Klöppeln und anderen nützlichen Handübungen, 4. eine eigene Frauenzimmer-Moral für ihren Geist und irdischen Beruf aufgesetzet, 5. von einem Conduiten-Meister das Lernen einer geschickten Leibesstellung und auch der Tanzkunst. Diese Anstalt ist 1767 als eine Realschule für Mädchen mit 2 Klassen eröffnet. Unterrichtszeit von 8—12 und von 2—5 Uhr. Am Nachmittag spricht eine Gouvernante mit den Mädchen Französisch, während eine andere Person in allerlei Frauenzimmerarbeit, auch Putzmachen, unterrichtet. Am Vormittag wird der Unterricht in Christentum, in Französisch, Geographie, Historie u. s. w. erteilt.

Hierher ist noch Amos Comenius zu rechnen, aber obwohl er sich über die Pietisten durch einen viel weiteren Blick und auch durch philosophische Anschauungen weit erhob, konnte es der „Seher" unter den Pädagogen doch nicht zu nennenswerten Erfolgen bringen.

Das zweite anregende Moment kam von der Philosophie.

Als Descartes (1592—1650) den Zweifel an die Schwelle der neuen Wissenschaft setzte und damit die Pflege der Vernunft für das wichtigste Mittel, den Menschen gut zu machen, erklärte, führte er ein neues, wissenschaftliches System in die Welt ein, und als Locke die Individualität zum Ausgangspunkte der Erziehungskunst machte, da erst begann die Vernunfterziehung, nämlich die der naturgemäßen Ausbildung des Menschen.

Nun erst konnte im Ernst die Frage der weiblichen Erziehung aufgeworfen werden. Der erste, welcher diesen Gedanken weiter ausführte, war Fénelon in seiner berühmten Schrift: Education des filles**). Auf seine Anregung hin schuf Frau v. Maintenon 1686 in St. Cyr jenes epochemachende Institut zur Erziehung von Töchtern verarmter abliger Familien, das allerdings den hohen Ideen der Gründerin schließlich nicht ganz entsprach, aber doch in den weitesten Kreisen, auch Deutschlands, die Aufmerksamkeit der Gebildeten auf die Wichtigkeit einer besseren Erziehung des weiblichen Geschlechtes lenkte, das aber auch zu der Unsitte der Institutserziehung der Töchter aus den vornehmen Lebenskreisen führte. 1717 gründeten die englischen Fräulein in Bamberg, 1731 in München und 1749 in Frankfurt a./M. ein katholisches Töchterinstitut; Franziska v. Hohenheim, nachmalige Herzogin von Württemberg, rief im Jahre 1772 auf der Soli-

*) Vergl. Bachmann, „Die königliche Elisabethschule zu Berlin", 1893.

**) Vergl. v. Sallwürk, Fénelon und die Litteratur der weiblichen Bildung in Frankreich. Langensalza, Beyer 1886. Wychgram, Das weibliche Unterrichtswesen in Frankreich. Leipzig 1886.

tube eine Ecole des demoiselles mit drei Klassen je nach dem Range der Zöglinge ins Leben*).

Auch Rousseau vermochte in seinem „Emil" trotz der Fülle neuer Anregungen einen wesentlichen Umschwung in der öffentlichen Meinung betreffs der Mädchenbildung nicht hervorzurufen, weil seine „Sophie" eben lediglich das Weib des Mannes ist, nur für ihn geschaffen und nur, um ihm zu gefallen und zu nützen, ausgebildet. Von derselben Anschauung ließen sich die durch Rousseau angeregten Philanthropen leiten: Der auf die Spitze getriebene Realismus, der Standpunkt des praktisch Nützlichen war der Ausgangspunkt aller pädagogischen Bestrebungen des von seichtem Rationalismus beherrschten Basedow.

In seinem Geiste errichtete Neuendorf 1786 in Dessau die Herzogliche Töchterschule mit fünf Klassen, jede mit sechs Handarbeits- und zwölf Lehrstunden. Die Töchter der mittleren Stände sollen in derselben einen für das Häusliche brauchbaren und gemeinnützigen Unterricht erhalten. Geschichte und Physik fehlen, Mythologie dagegen wird für ein sehr notwendiges Lehrfach erklärt, Französisch ist fakultativ**). Bezeichnend für das geringe Bildungsbedürfnis der damaligen Zeit ist, daß im Jahre 1793 nur noch vier Schülerinnen sich am französischen Unterricht beteiligten.

Tiefer und daher auch einflußreicher als Basedow waren Salzmann, Campe und sein Freund Stuve. Der letztere legte in seiner Abhandlung***) („Die Notwendigkeit der Anlegung öffentlicher Töchterschulen für alle Stände") dar, daß das weibliche Geschlecht dasselbe Recht auf eine gründliche Ausbildung seiner Gaben habe, wie das männliche, und daß dieselbe nicht in der Familie, auch nicht in Pensionaten, sondern einzig in öffentlichen Schulen möglich sei. Aber auch diese verdienten Männer kamen über den Gedanken nicht hinaus, daß die Frau lediglich für den Mann auszubilden sei, daß also die Schule vorzugsweise die Tugenden der Sanftmut und der Geduld, sodann die Fähigkeit des Haushaltens, des Anstandes, kurz alles, dessen die Frau der höheren Stände für ihre Stellung bedarf, auszubilden habe. Es soll ihnen jedoch nicht vergessen werden, daß sie auf die Notwendigkeit zweckmäßig eingerichteter Töchterschulen aufmerksam gemacht und somit den Anstoß zum Entstehen vieler Institute gegeben haben, welche den Töchtern der gebildeten Stände höhere Bildung zu geben strebten. Einen erfreulichen Beweis für die fortschreitende Erkenntnis der Notwendigkeit einer besseren Bildung des weiblichen Geschlechts bieten die Vorschläge Hensels, eines Schlesiers, welche er in seinem „System der weiblichen Erziehung", Halle 1787, veröffentlicht.

Damit die Frau aufhöre, die erste Magd im Hause zu sein, während sie

*) Vergl. Bely, „Eine Erziehungsanstalt für Mädchen vor 100 Jahren", in Zeitschr. f. w. Bildung IV, Seite 13 ff.

**) Vergl. Wickenhagen, „Geschichte der Herzogl. Töchterschule zu Dessau". Dessau 1886.

***) Abgedruckt im Campe: „Über einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes." Zweites Fragment. Wolfenbüttel 1786.

doch an Gaben und Fähigkeiten nicht hinter dem Mann zurückstehe, will er öffentliche Schulen für Mädchen eingerichtet haben, und zwar für die unteren, mittleren und höheren Stände. Die Schule für die mittleren Stände soll die Mädchen vom fünften bis vierzehnten oder fünfzehnten Jahre umfassen, welche in vier Klassen Unterricht erhalten. Die starken Ansprüche, welche an die Arbeitskraft und an das Auffassungsvermögen der Schülerinnen gemacht werden, muten uns seltsam an:

Die III. Klasse hat von 7—12 und von 1—7 Uhr nachmittags Unterricht (allerdings sind viele Spiel- und Handarbeitsstunden dabei). Die II. Klasse soll unter anderem populäre Philosophie treiben (Seelenlehre, Sittenlehre), auch Naturlehre und einige diätetische Anfangsgründe. Klasse I erhält einen 1—1½ Jahr währenden philosophischen Kursus mit dem allgemein Nützlichsten aus Logik und Naturrecht, besonders aus der Erfahrungsseelenkunde; natürliche Religion und eine populäre philosophische Sittenlehre, ja auch eine Stunde über die Erzeugung und die körperliche und moralische Erziehung des Menschen; auch ökonomisch-technischer Unterricht wird empfohlen.

Unter der Schule für die höheren Stände versteht Hensel eine Akademie für Frauenzimmer, welche zugleich Pflanzschule für Lehrerinnen sein soll; dort wird von den aus der mittleren Schule abgegangenen Zöglingen Englisch, Italienisch, Erziehungswissenschaft, weibliche Ökonomie, Musik, Zeichnen, Malen, Reiten und anderes je nach Neigung und Befähigung studiert. Daß diese kühnen Pläne lediglich auf dem Papier geblieben sind, bedarf wohl kaum der Erwähnung. — In Wirklichkeit gab es damals nur wenige Erziehungsanstalten für Mädchen, welche mit ihren Lehrzielen über die der Elementarschulen hinausgingen, und diese wenigen trugen ganz im Sinne der damals herrschenden realistischen und rationalistischen Richtung das Gepräge einer Abrichtung der Zöglinge zu Wesen, die durch angelernte, bewußte Anmut, durch Schmiegsamkeit und Unterwürfigkeit gefallen wollten. Die auf diesem Wege erzielte Bildung mußte die weibliche Einfalt und Unbefangenheit vernichten und den Kopf mit einem Wust halbverstandener Dinge anfüllen, das Herz aber leer lassen. Die überwiegende Mehrzahl der Mädchenschulen des 18. Jahrhunderts befand sich in der denkbar traurigsten Verfassung. Das erhellt aus folgenden Zeugnissen.

Natorp sagt in seinem „Grundriß zur Organisation allgemeiner Stadtschulen", Duisburg, Essen 1804: „Genau genommen waren unsere Töchter von aller besseren Bildung ausgeschlossen. Sie waren beschränkt auf den gemeiniglich lästerlichen Unterricht im mechanischen Lesen, Schreiben und Buchstabenmalen. Alle edleren Gedanken, Ansichten und Kenntnisse hielt man ihnen ferne... Wenn sie die vermeintlichen Elemente, Lesen, Schreiben, die Anfangsgründe des Rechnens und kaum auch diese gefaßt hatten, dann führte man ihnen etwa noch einige biblische Beweisstellen der kirchlichen Dogmen, einige Trostsprüche und ein paar Bogen voll katechetischer Fragen und Antworten zu Gemüte und verstieß sie so aus dem ABC-Unterricht ohne Gnade und Barmherzigkeit an den Kochherd, in die Kinderstube, in das Putzzimmer, aufs Feld oder sonst wohin."

Campe führt in seiner oben angeführten Schrift in betreff der Vernachlässigung der gesamten zweiten Hälfte der Menschheit aus: „Käme ein Mondbürger herab auf unsere Erde, so würde das traurige Resultat seiner Beobachtung ungefähr folgendes sein: Was das weibliche Geschlecht, besonders in den gesitteten Ständen, betrifft, so scheint es den besagten Staaten gleichviel zu sein, ob Menschen oder Meerkatzen daraus werden, so wenig bekümmern sie sich darum ... Wenn etwa hier und da eine französische Putzhändlerin, der es in ihrem Vaterlande nicht glücken wollte, oder ein gewesenes Kammermädchen sich in Ermangelung eines bequemen Nahrungszweiges beigehen läßt, das Schild der Erziehung auszuhängen, so kann man das doch nicht öffentliche, zweckmäßige Anstalten nennen?" —

Und endlich Stuve bezeugt in derselben Schrift, wenn man ihn frage, wo gute Mädchenschulen seien, in welche verständige Eltern ihre Töchter mit gutem Gewissen schicken könnten und sollten, so müsse er erwidern: er wisse keine. Und das konnte ja auch nicht anders sein; denn wo deutsche Sprache und Sitte als roh verachtet wurde, wo der nur für fein gebildet galt, der sich mit dem bunten Flitterstaate französischer Bildung zu umgeben verstand, da war kein Boden für eine deutsche Schule für Mädchen*).

Wie stark das vorige Jahrhundert noch von dem mittelalterlichen Gedanken beherrscht wurde, daß eine öffentliche Mädchenschule den Sinn für alles Häusliche vernichte, daß dem Manne der Verstand, dem Weibe das sanftfühlende Herz verbleiben müsse, erhellt unter anderem aus dem „Schmerzensschrei Bernhard des Funfziger", mitgeteilt und widerlegt von Heyse, „Gesammelte Schriften und Reden über Unterricht und Bildung besonders der weiblichen Jugend. Quedlinburg 1826, Seite 201 ff.", und aus einem Briefe Friedrichs des Großen an einen Schlesier, der eine höhere Töchterschule einrichten wollte: „Es ist mir Euer Bericht wegen Errichtung einer Frauenzimmerschule zwar zugekommen, ich muß Euch aber darauf zu erkennen geben, wie ich gar nicht absehe, was daraus herauskommen soll. Es giebt ja vor ein Mädchen Schulen genug, und Studien haben sie nicht nötig; sondern was sie zu lernen haben, das können sie genugsam lernen, ohne daß es einer neuen, kostbaren Anstalt gebrauche. Übrigens sind das nur Grillen von solchen Leuten, die weiter nichts zu thun haben."

2.
Vom Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts.
(Die höhere Töchterschule.)

A. Der Ursprung der höheren Töchterschule.

Wenn das 18. Jahrhundert, trotz der vielfachen Anregungen auf philosophischem und pädagogischem Gebiete, über die ersten Anfänge einer besseren Er-

*) Vergl. das Gutachten des Oberkonsistoriums der Provinz Brandenburg im Jahre 1799, in welchem beklagt wird, daß kein Teil der öffentlichen Erziehung so vernachlässigt sei, wie die Unterweisung des weiblichen Geschlechts.

ziehungsweise der Mädchen nicht hinauskommen konnte, so lag die Hauptschuld an den trostlosen wirtschaftlichen und politischen Zuständen unseres Vaterlandes. Die Zerrissenheit und Ohnmacht Deutschlands, die absolute Fürstenmacht, die Vorherrschaft der Bureaukratie, welche jede freie Geistesregung zu vernichten suchte („Ruhe ist die erste Bürgerpflicht"), die starren Sonderinteressen und Privilegien der einzelnen Stände, der Mangel patriotischen Bewußtseins, die oberflächlichsten religiösen und sittlichen Anschauungen, welche vorzugsweise in den leitenden Kreisen herrschten — das alles mußte ein engherziges, selbstsüchtiges Leben und Streben des Einzelnen in dem ihm vorgezeichneten kleinen Kreise hervorrufen, unter dem die Erziehung des weiblichen Geschlechtes naturgemäß am meisten litt.

Besser konnte es also auf diesem letzteren Gebiete nur dann werden, wenn unser Volk sich aus jenen traurigen Zuständen befreite, wenn es dem deutschen Genius gelang, die Fesseln, welche seinen idealen Flug hemmten, zu sprengen. Daß ihm das geglückt ist, daß unser Volk von dem Ende des vorigen Jahrhunderts ab einer neuen Blütezeit entgegenging, und zwar auf allen Gebieten seines Wirkens und Schaffens, auf dem politischen zuletzt, das gehört zu den wunderbarsten Thatsachen der Weltgeschichte und ist ein erfreulicher Beweis für die unzerstörbare Schaffenskraft deutschen Wesens.

Hier ist nicht der Ort, auf die einzelnen Phasen dieser Bewegung näher einzugehen; es können hier nur die Momente kurz hervorgehoben werden, die unmittelbar auf die Entwicklung der weiblichen Erziehung günstig einwirkten.

Vorweg sei noch bemerkt, daß diese ganze Bewegung, wenn auch der Anstoß zu ihr von außen kam, wenn sie auch ihre kräftigste Förderung dem tieferen Verständnis des klassischen Altertums verdankte, doch aus dem ureignen deutschen Wesen sich entwickelt und zu eigenartig deutschen Schöpfungen geführt hat, nicht zum mindesten auf dem Gebiete des höheren Mädchenunterrichtes; dürfen wir doch auch den Schweizer Pestalozzi, den Vater der modernen Pädagogik, mit vollem Rechte als einen der Unsrigen bezeichnen.

a. Indem Pestalozzi den bereits von Comenius vertretenen Gedanken, daß allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit allgemeiner Zweck der Bildung auch des niedrigsten Menschen sei (Abendstunden eines Einsiedlers), weiter ausspann und zum Gemeingut aller Gebildeten machte, wurde er der Vater der Volksschule, und indem er die seelischen Anlagen in wohlgeordneter Stufenfolge ganz den natürlichen Gesetzen gemäß entwickelt sehen will, macht er sich zum Begründer der neueren Psychologie, die allerdings erst später durch Herbart ihre wissenschaftliche Ausgestaltung erfuhr. Bei seiner glühenden Begeisterung für Volkswohl und Volksbildung, auf deren innigen Zusammenhang er in „Lienhard und Gertrud" hinwies, war es natürlich, daß seine nächste Sorge auf die Vorbereitung der Frau für ihren Beruf als Hausfrau und Mutter ging, und daß er in erster Linie an die Armen und Geringen aus dem Volke dachte. Da aber das höhere Schulwesen sich erst auf der Grundlage eines gesunden, blühenden Volksschul-

wesens aufbauen kann, so mußte er mit seinem Eifern gegen alles Mechanisieren des Unterrichtes, gegen alles Phrasentum und „Maulheldentum", mit seinem steten Hinweise auf die Anschauung als das absolute Fundament jedes Unterrichtes auch für das höhere Mädchenschulwesen von bahnbrechender Bedeutung werden.

b. Die französische Revolution bereitete in mehr negativer Weise den Boden vor für die Entwicklung des weiblichen Erziehungswesens, indem sie durch das Zerstören der alten Standesvorurteile, durch die Abschaffung der Privilegien dem Emporblühen eines wohlhabenden, gebildeten Mittelstandes freie Bahn schuf; die Erklärung der allgemeinen Menschenrechte blieb für die Stellung der Frau im Staate allerdings vor der Hand ohne weitere thatsächliche Bedeutung.

c. Die Blütezeit unserer klassischen Litteratur konnte nicht ohne tiefgehenden Einfluß auf die Bildung des weiblichen Geschlechtes bleiben. Wenn schon die Werke unserer großen Dichter bildend, anregend und erhebend auf die Frau des vorigen Jahrhunderts wirken mußten, so erhielt die Erziehung des weiblichen Geschlechtes durch die von ihnen aufgestellten Idealgestalten, wie die einer Minna, einer Dorothea, einer Iphigenie und Leonore, einer Hedwig und Thekla und anderer, klare und greifbare Ziele angewiesen.

d. Die Gefahr einer vorwiegend gefühlsseligen, ästhetisierenden Sentimentalität aber, die der Frauenwelt von dieser Seite, sowie auch von der Romantik drohte, ward, wenn auch nicht beseitigt, so doch gemildert durch den schweren Druck, der gegen Ende des vorigen und zum Beginn des 19. Jahrhunderts auf den Deutschen lastete, durch die Not der Franzosenzeit. Indem diese Not eine ernste religiös-sittliche Auffassung des Lebens zeitigte, entzog sie dem flachen Rationalismus mit seiner einseitigen Ausbildung des Verstandes den Boden und bereitete zugleich ein Erwachen nationalen Empfindens und Strebens vor. Schleiermacher mahnte daran, daß die echte Religiosität aus dem warmen Herzen kommen müsse, und daß sie als die Grundlage jeder wahren Bildung in den Mittelpunkt aller erziehlichen Bestrebungen zu setzen sei. Kant und Fichte wiesen auf die Notwendigkeit einer auf Pestalozzischen Gedanken aufgebauten Nationalschule hin, die sich von dem Grundsatze leiten lasse, daß sie Körper und Geist in gleicher Weise auszubilden habe, und zwar nicht um des hiervon zu erwartenden Nutzens, sondern um des Menschen selbst, um des ihm eingeborenen Pflichtbegriffs willen; Arndt, Körner, Jahn und andere weckten das seit Jahrhunderten schlummernde Nationalbewußtsein zu neuem Leben und zündeten in den Herzen der Männer und Jünglinge, Frauen und Jungfrauen nicht bloß glühenden Haß gegen den Erbfeind, sondern auch begeisterte Liebe zum Vaterlande, zu deutschem Wesen und deutscher Sitte an.

B. Die höhere Töchterschule.

Bei so vielen anregenden Momenten ist es nicht zu verwundern, daß zum Beginn dieses Jahrhunderts neues Leben auf dem Gebiete des Volks- und des höheren

Unterrichtswesens erwachte. Manche Stimme läßt sich jetzt vernehmen zu gunsten einer besseren Ausbildung des weiblichen Geschlechtes aus Frauen- und Männermunde.

Karoline Rudolphi ermahnt in ihrem „Gemälde weiblicher Erziehung" 1807 die Eltern: Lasset eure Kinder Menschen werden! Betty Gleim, „Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechtes", 1810, spricht die beherzigenswerten Worte: „Jedes Kind soll erstens Mensch, zweitens Weib und drittens Erdenbürger werden. Die moralische und religiöse Bildung ist dem Weibe zugestanden; es ist aber unmöglich, diese zu vollenden, ohne die intellektuelle und ästhetische. Diese gefährdet die Weiblichkeit nicht." Sie schließt ihre Schrift mit dem Mahnrufe: „Erziehet die Weiber ernster, würdiger, edler!"

Der vortreffliche Ziegenbein in Blankenburg legt schon in seiner Schrift: „Über die ursprüngliche Eigentümlichkeit des weiblichen Geschlechtes" dar, daß die Frau betreffs ihrer Anlagen durchaus nicht hinter dem Manne zurückstehe, er erklärt es für eine der heiligsten Pflichten des Staates, bessere Erziehungsanstalten für das weibliche Geschlecht einzurichten. Er selbst verband mit der Mädchenschule eine Industrieschule, in der Art, daß auf jede Unterrichtsstunde eine Handarbeitsstunde folgte, ja er verknüpfte mit dieser Schule noch eine Art höhere Töchterschule, indem er eine erste Klasse hinzufügte für die Kinder der „Honoratioren", in welcher zur „Bildung des ästhetischen Gefühls" die auserlesensten Fabeln, Erzählungen und Lieder erklärt, Mythologie und Französisch gelehrt wurden.

Infolge dieser Anregungen wurden mit dem Beginn des neuen Jahrhunderts viele höhere Töchterschulen durch die Städte ins Leben gerufen. So bildete sich schon 1802 in Hannover eine Stadttöchterschule mit drei Klassen *), 1803 in Göttingen eine Universitätstöchterschule und in Frankfurt a./M. eine sogenannte Musterschule, 1806 eine Universitätstöchterschule in Heidelberg, 1808 in Nordhausen durch Heyse, 1818 in Stuttgart das Katharinenstift (auch zur Ausbildung von Lehrerinnen), 1819 in Magdeburg (Heyse), 1827 die königliche Elisabethschule in Berlin (siehe Seite 19), 1832 die durch den verdienstvollen Bormann ins Leben gerufene neue Töchterschule auf der Friedrichstraße, die spätere königliche Augustaschule; in demselben Jahre wurde in Anschluß an diese Schule durch Bormann eine Lehrerinnenbildungsanstalt gegründet, die erste dieser Art in Preußen, 1837 die Luisenschule in Düsseldorf mit zwei Klassen für das zehnte bis fünfzehnte Lebensjahr **). Englisch und Französisch wurden in Düsseldorf bereits obligatorische Lehrfächer, deutsche Litteratur blieb einer später einzurichtenden Klasse vorbehalten, Naturlehre wurde gelegentlich betrieben; 1838 erfolgte die Gründung der städtischen Luisenschule in Berlin und andere.

Diesem starken Wachstum der höheren Töchterschule nach außen entsprach aber leider nicht ein ebenso hoher Aufschwung nach innen. Zwar begann all-

*) Vergl. über ihre innere Einrichtung Müller: „Über höheren Mädchenuunterricht und über Frauenbildung." Hannover 1894. Seite 11 f., und Nölbeke, Kurze Geschichte der Stadttöchterschule zu Hannover. Programm der Schule. Ostern 1857.

**) Vergl. Üllner: „Zur Geschichte der städtischen Luisenschule." Düsseldorf 1887. Seite 20 f.

mählich ein mehr konfessionell gefärbter Religionsunterricht die bisherige Tugend- oder Morallehre zu verdrängen; man versuchte auch, den Geschichtsunterricht, der, wenn überhaupt erteilt, fast ausschließlich die Griechen und Römer in den Mittelpunkt stellte, bis auf die neuere Zeit auszudehnen; Französisch wurde mit größerem Ernste und in anschaulicherer Weise betrieben; hier und da trat auch schon das Englische hinzu; in der Erziehung suchte man die Auswüchse des philanthropinischen und rationalistischen Lohn- und Strafsystems zu beseitigen. Doch gingen alle diese Reformen nur langsam von statten, und mancher Unfug rettete sich in die neue Zeit hinüber (z. B. die Tugendrose in der Hartungschen höheren Töchterschule zu Berlin, mit welcher sich sogar die Bräute vor dem Altar schmückten)*).

Einen interessanten Einblick in die Einrichtung der höheren Töchterschulen dieser Zeit gewährt uns die Schrift des hochangesehenen Schulmannes Heyse, der anfangs in Nordhausen und später in Magdeburg segensreich gewirkt hat. In seiner oben bereits angeführten Schrift giebt er Seite 135 ff. als Lehrgegenstände der von ihm geleiteten höheren Töchterschule in Nordhausen an: „Christliche Religions- und Pflichtenlehre, die gemeinnützigsten Kenntnisse des menschlichen Körpers und seiner Gesunderhaltung (Anthropologie und Diätetik), die Natur-, Gewerbe- und Warenkunde, Erd- und Weltbeschreibung, Geschichte und Mythologie, praktische Logik (Vernunftlehre), Klugheitslehre, ferner richtiges Sprechen, Lesen und Schreiben der deutschen und französischen Sprache, Rechnen, Zeichnen, Singen, Tanzen nebst allen weiblichen Geschicklichkeiten, welche von gebildeten Töchtern mit Recht verlangt werden können. Zur Moral gehört auch die Gesetzes- und Verfassungskunde. Deutsch wurde am dürftigsten behandelt; von Litteratur erfuhren die Zöglinge kaum etwas Nennenswertes. Die Anstalt zerfiel in zwei Klassen (die Einrichtung einer Elementarklasse war vorbehalten, sobald das Bedürfnis sich zeige), deren erste acht Arbeits- und zwei Unterrichtsstunden und deren zweite 16 Arbeits- und 16 Unterrichtsstunden enthielt (im Winter 12 Stunden Tanzen)**). — Man sieht: noch ganz der Nützlichkeitsstandpunkt der Philanthropinisten, ein wenig von Pestalozzischem Geiste angeweht. Die Schuld daran, daß es mit dem höheren Töchterschulwesen so langsam vorwärts ging, lag zum weitaus größten Teile in der Gestaltung der politischen und religiösen Verhältnisse unseres Vaterlandes nach den Freiheitskriegen. In demselben Maße, wie die Stürme der Reaktion die fröhlich aufstrebenden Keime nationalen Denkens und Hoffens vernichteten, und die Orthodoxie unter den Fittichen der heiligen Allianz jeden Aufschwung auf geistigem Gebiete zurückzudrängen suchte, in demselben Maße fühlte sich auch das Schulwesen in seinem Streben nach weiterer Entwicklung gehemmt, vor allem natürlich das jüngste, noch so schwache, so schutzbedürftige Kind desselben, die höhere Töchterschule.

Mit dem Zurücktreten des Nationalitätsbewußtseins hing das Überwuchern des Instituts- und Pensionatswesens zusammen, das jede weitere Entwicklung

*) Vergl. in Schmids Encyklopädie den Artikel „Mädchenschule“, Band VI, Seite 911.

**) Vergl. Wychgram, „Analekten zur Geschichte der weiblichen Bildung“, in der Zeitschr. f. w. B., Band XI, Seite 547 ff. u. 577 ff.

der öffentlichen höheren Töchterschule verhinderte. Waren schon diese Anstalten selbst den Franzosen nachgeahmt, so boten ihre erziehlichen Einrichtungen das Bild traurigster Oberflächlichkeit und Leichtfertigkeit. Wußten doch die Vorsteherinnen, meist natürlich Französinnen, nur zu gut, daß ihre Zöglinge für die große Welt erzogen werden sollten, d. h. also, daß sie nur ein bißchen Französisch-Parlieren, ein bißchen Klavierspielen und Malen, einiges aus dem Gebiete der Mythologie und anderes mitzubringen brauchten, daß man aber gründliche Kenntnisse, wie Vertrautheit mit den Regeln der deutschen Grammatik und Rechtschreibung oder gar mit den deutschen Dichterwerken, von einer feinen Dame des Salons nicht erwartete.

3.

Von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart.

(Die höhere Mädchenschule.)

A. Die Zeit des Werdens. Von 1848 bis 1872.

I. Die treibenden Kräfte.

Seit der Mitte dieses Jahrhunderts kam die höhere Mädchenschulfrage durch folgende Umstände wieder in lebhaftere Bewegung:

1) Die Frauenfrage.

Schon Hippel hatte in seiner vielgelesenen Schrift: „Über die Ehe", 1774, und noch entschiedener in seiner späteren Schrift: „Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber", 1792, seine Stimme für die Gleichstellung des weiblichen Geschlechts mit dem männlichen erhoben. „Das weibliche Geschlecht kam um seine Menschenrechte ohne seine Schuld; es erwartet sie noch heute mit aller Selbstverleugnung von unsrer Gerechtigkeit und Großmut ..." „Männer, Ihr wollt glauben, eine halbe Welt wäre zu Eurem bon plaisir, zu Eurem eigentlichen Willen, das ist verdolmetschet zu Eurem Eigenwillen?" Seine Stimme verhallte jedoch ziemlich wirkungslos unter dem Drucke der politischen Verhältnisse in Deutschland.

Aber die Erfindungen der Neuzeit erzeugten in dem wirtschaftlichen Leben unsres Volkes einen Umschwung, der auch für die Sache der weiblichen Bildung von den nachhaltigsten Folgen wurde; während die Maschine der Hausfrau den größten Teil der Arbeiten nahm, welche bis dahin den Mittelpunkt ihrer Thätigkeit, ihre Freude und ihren Stolz ausgemacht hatten, weckten vielfache geistige Anregungen, an denen das Ende des vorigen Jahrhunderts so reich war, in manchem empfänglichen Frauengemüte ein lebhaftes Verlangen nach einem Wirkungskreise zur Bethätigung der brachliegenden Kräfte. Das Mißverhältnis ferner in der Zahl des männlichen und weiblichen Geschlechtes begann einen erheblichen Teil der Frauen ihrem natürlichen Berufe als Gattin und Mutter zu entziehen. Die gleiche Wirkung übten die gesteigerten Lebensansprüche

nicht zuletzt des weiblichen Geschlechts selbst, aus, die es nicht wenigen Männern unmöglich machten, eine Familie zu begründen. So sahen sich viele junge Mädchen — und gerade vorzugsweise solche aus dem gebildeten Mittelstande — durch die Sorge um ihre Existenz, andere wieder durch den jedem gesunden Menschen innewohnenden Drang nach Thätigkeit und Unabhängigkeit zu einer selbständigen Erwerbsthätigkeit getrieben.

Ist es zu verwundern, daß unter diesen Umständen sich unserer Frauenwelt, und gerade des denkenden, thatkräftigen, opferfreudigen Teiles derselben, eine lebhafte und tiefgehende Bewegung bemächtigt hat, ein Hoffen und Sehnen, ein Streben und Wirken, das, wenn auch nicht immer sich in den Grenzen des Erreichbaren und Schicklichen haltend, doch ein lebhaftes Bedürfnis nach geistiger Erhöhung und ein stark ausgeprägtes soziales Mitgefühl als tüchtigen Kern in sich birgt, und das deshalb zu der Hoffnung berechtigt, daß sich aus dem gärenden Most doch endlich ein edler Wein abklären werde, zumal bei uns in Deutschland!

Was nun die Geschichte dieser Bewegung betrifft, so soll hier nur kurz hervorgehoben werden, daß der Aufruf Luise Ottos zum Leipziger Frauentage im Jahre 1865 wie ein Blitz in das stille Dämmerleben unserer Frauenwelt einschlug. Der allgemeine deutsche Frauenverein ward gegründet und machte sich zum Mittelpunkt der Bestrebungen, der Frau zur Anerkennung ihrer Menschenrechte zu verhelfen (August Schmidt, Luise Otto-Peters, H. Goldschmidt und andere). Eine Flut von Schriften über die Frauenfrage ergoß sich über das ganze gebildete Europa und Nordamerika; am meisten beachtet wurde die von Stuart Mill, „Die Hörigkeit der Frau", 1869, und die von Legouvé, Histoire morale des femmes.

Die Frauenfrage ist im wesentlichen eine Bildungsfrage. Je nachdem daher die kämpfenden Frauen eine angeborene Verschiedenheit oder Gleichheit der beiden Geschlechter in ihren geistigen Kräften annahmen, je nachdem sie die Frauenfrage mehr als eine Brot- oder Bildungs- oder christlich-soziale Frage ansahen, gliederten sie sich in verschiedene Parteien, die mit ihren vielfachen Übergängen heute noch keine klare Sonderung voneinander gestatten, schließlich aber doch wohl sich zu zwei feindlichen Heerlagern verdichten werden: einer gemäßigten, auf dem Boden des Christentums stehenden, welche mit Hülfe der zu erstrebenden höheren Bildung nur die ihrer Eigenart entsprechenden Berufsarten in Anspruch nimmt, und einer radikalen, welche die völlige Gleichheit mit dem Manne auf ihre Fahne schreibt. Bei der dem Deutschen innewohnenden Hochschätzung der Weiblichkeit ist es leicht erklärlich, daß diejenigen Gruppen sich der meisten Sympathien zu erfreuen haben, welche sich zur Aufgabe setzen, die weiblichen Kräfte auf den der häuslichen Thätigkeit der Frau nächstliegenden Gebieten, wie dem der Diakonie und der sonstigen sozialen Samariterarbeit, zu verwerten (Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hülfsarbeit in Berlin). Denn auch dem blödesten Auge muß jetzt klar geworden sein, daß die Frau aus den Arbeiterkreisen an zu viel, die aus den wohlhabenderen Kreisen an zu wenig Arbeit krankt, und daß es daher von unendlichem Segen für

beide Teile sein würde, wenn es gelänge, dadurch einen Ausgleich in der Verteilung der Arbeit herbeizuführen, daß die letztere ihre Kräfte freiwillig in den Dienst der ersteren stellt. Denjenigen Veranstaltungen dagegen, welche die Frau zu einem Wettkampfe mit dem Manne auf dem Gebiete der abstrakten Wissenschaft, der Rechtspflege u. s. w., geschickt machen wollen, steht man zur Zeit in Deutschland noch kühler gegenüber, auch in den Kreisen der höheren Mädchenschule.

Wird das weibliche Geschlecht auf männliche Art zu männlichen Berufen erzogen, so ist die höhere Mädchenschule in Gefahr, zu Gunsten des weiblichen Gymnasiums beiseite geschoben und zu einer Bildungsanstalt zweiten Ranges herabgedrückt zu werden. Wo aber die Frau unter Wahrung ihrer Eigenart zu den Erwerbszweigen, für welche ihre Natur sich besonders eignet, befähigt werden soll, da erhält sie als die gemeinsame Vorbereitungs- und Durchgangsstation für alle Weiterstrebenden eine erhöhte Bedeutung.

2) Die Entwicklung des deutsch-nationalen Bewußtseins.

Zu der internationalen Frauenbewegung kam in Deutschland noch ein zweites anregendes Moment hinzu, welches die durch das erstere entstandene Gärung klären und so die Frauenbildung aus dem wilden Strudel extrem-radikaler Emancipationsbestrebungen in das ruhige Fahrwasser einer dem deutschen Wesen gerecht werdenden Bewegung hinüberleiten half: es ist das deutsch-nationale Moment, es ist die seit den sechziger Jahren mit unwiderstehlicher Gewalt sich vollziehende Entwicklung des deutschen Volksbewußtseins.

3) Der Aufschwung auf dem wirtschaftlichen und kulturellem Gebiete.

Ein gewaltiger Aufschwung auf politischem wie auf wirtschaftlichem Gebiete war die nächste Folge des deutsch-französischen Krieges; er kam in erster Linie den Städten zu gute, und es ist bewundernswert zu sehen, welch großartige Umänderungen nach außen und innen sich in ihren Mauern während der folgenden Zeit vollzogen, wie sie, befreit von alten Fesseln, gehoben und getragen von dem freudigen Bewußtsein der Größe ihres Vaterlandes, ihre wiedergewonnenen Kräfte, ihren wachsenden Wohlstand in erster Linie verwendeten, um miteinander zu wetteifern in der Pflege nicht nur des Handels und Verkehrs, sondern auch der Kunst und Wissenschaft. Jetzt erst fand Luthers Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherren die rechte Beachtung, und es ward der Stolz der Städte, die zweckentsprechendsten Schulgebäude zu errichten und die tüchtigsten Lehrkräfte zu gewinnen, kein Opfer zu scheuen, um ihren Kindern die Wohlthat des besten Unterrichts angedeihen zu lassen. Während nun die Regierungen fortfuhren, ihre Aufmerksamkeit vorzugsweise den höheren Knabenanstalten zuzuwenden, setzten die Städte ihre Ehre darein, sich der so lange vernachlässigten höheren Mädchenschule anzunehmen, die alten zu verbessern, neue zu begründen — in den Jahren 1860—1880 sind etwa 130 neue Schulen dieser Art entstanden — und ihnen die Mittel zu einer würdigen Ausstattung zu gewähren. So verdankt die höhere Mädchenschule ihre überraschend günstige Entwicklung

innerhalb der letzten Jahrzehnte zum nicht geringen Teil dem opferfreudigen Bürgersinn der Städte.

II. Die Bewegung selbst.

Mit den eben geschilderten bedeutungsvollen Ereignissen sehen wir nun alle jene Bedingungen erfüllt, ohne welche die höhere Mädchenschule in Deutschland sich nicht entwickeln oder doch wenigstens nicht zu ihrer vollen Reife gelangen konnte: die Frauenbewegung weckte das Interesse an der Bildung des weiblichen Geschlechts, die Entwicklung des nationalen Bewußtseins mit ihrer Begeisterung für deutsche Art und Sitte verlieh dieser Bewegung erst den festen Halt und wies ihr die rechten Ziele und den rechten Weg, und endlich der Aufschwung der Städte schenkte die Mittel zur Verwirklichung der Erziehungsideale und trug das Bildungsbedürfnis in die weitesten Kreise des weiblichen Geschlechts. So kam, nachdem ein starker Reif die kaum erschienenen Triebe und Blüten am Baume der höheren Mädchenschule zerstört hatte, nun ein neuer Frühling ins Land; es war die schöne Zeit, da alle Knospen sprangen, da es eine Lust war, zu schauen, wie mit einem Zauberschlage es sich regte auf diesem bisher so öden, so unfruchtbaren Gebiete, und Tausende von Händen geschäftig waren, es zu bebauen und in einen blühenden Garten zu verwandeln. Nun wetteiferten Frauen und Männer miteinander, um die besten Mittel und Wege zum Ausbau des höheren Mädchenschulwesens zu finden. Wir nennen unter den vielen verdienten Pädagogen: Luise Otto, „Das Recht der Frauen auf Erwerb“, 1866; L. Büchner, „Die Frau und ihr Beruf“; M. Stöphasius, „Ziele und Wege der weiblichen Erziehung nach den Anforderungen der Gegenwart“, Berlin 1868; Wiese, „Über weibliche Erziehung und Bildung“; Flashar, „Höhere Mädchenschule“ und „Mädchenerziehung“ in Schmid, Encyklopädie IV, zwei vortreffliche, bahnbrechende Abhandlungen; Buchner, „Töchterschule oder Fachschule?“, gekrönte Preisschrift, Berlin, Hentschel 1873. Schornstein entwirft in seiner sehr beachtenswerten Schrift „Das höhere Mädchenschulwesen“, Elberfeld 1866, einen vollständigen Lehrplan, nach dem er bereits 1857 in seinen Briefen über Fragen aus dem Gebiete weiblicher Bildung und weiblichen Berufs die Grundsätze einer vernünftigen, Kopf und Herz ausbildenden Erziehung der weiblichen Jugend entwickelt hat. Zeitschriften entstanden, welche sich zum Mittelpunkte aller dieser Bestrebungen machten. Die erste waren „Die Blätter für weibliche Bildung von Friedländer und Schornstein“ 1849—52, dann kam die „Vierteljahrsschrift für Töchterschulen und Frauenbildung“, herausgegeben von Prowe und Schultz, später von Hendschke und Schmid; sie wurde zuletzt in ein Monatsheft für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen umgewandelt; und endlich die „Stoa“, herausgegeben von Dr. Hermes, welche indessen nach zwei Jahren wieder einging.

Bezeichnend für das neu erwachte Streben war es, daß mehrere Leiter von Schulen einen regelmäßigen Austausch von Programmen begannen, in denen man die zu Grunde gelegten Lehrpläne darlegte, Erziehungsfragen beleuchtete und so die spätere Einigung vorbereitete.

Tüchtige Männer stellten ihre Kräfte gern in den Dienst der aufstrebenden Schule: so Spillecke und nachher Flashar an der königlichen Elisabethschule in Berlin, Mätzner und Bormann, gleichfalls in Berlin, Seineke in Hannover, Schornstein in Elberfeld (vergl. dessen treffliche Abhandlung „Über das Wesen und die Bedingungen der allgemeinen [humanen] Geistesbildung, als Aufgabe des Gymnasiums, der Realschule und der höheren Mädchenschule" in seiner 32. Schulschrift, Elberfeld 1879), Buchner in Krefeld, Diekmann in Hannover, der bereits 1853 von der Stadttöchterschule die jetzige höhere Töchterschule I abzweigte, Nöldeke in Leipzig. Ihrem ebenso thatkräftigen wie besonnenen Wirken dankt es die Schule, daß sie immer klarer sich ihrer Ziele bewußt wird, immer ernster an ihrer Erreichung arbeitet. Schon erklärte man hier und da die Unterrichtszeit von neun Jahren für ungenügend zur Erzielung einer einigermaßen gründlichen Bildung, schon war das Französische dem Unterrichtsplan organisch eingefügt und das Englische, das man bereits seit den vierziger Jahren hier und da als Unterrichtsgegenstand fakultativ eingeführt hatte, für obligatorisch erklärt. Es mag sein, daß man in dieser Zeit rüstigen Vorwärtsstrebens die Einrichtung der Realschule hier und da zu sehr nachahmte, aber im großen und ganzen zeugen die oben erwähnten Abhandlungen, sowie die Jahresberichte, welche damals zu erscheinen anfingen, davon, daß man sich des rechten Weges wohl bewußt war. Vgl. auch den Aufsatz von Rodenberg „Das Ziel der höheren Töchterschule" bei Prowe, IV. Band, Seite 175 ff.; ferner Wiese „Von höheren Töchterschulen" bei Prowe, I. Band, Seite 104 ff., Nöldeke, „Die Zukunft der höheren Töchterschule" bei Prowe, III. Band, Seite 134.

III. Die hemmenden Kräfte.

Wollen wir aber die Größe der errungenen Erfolge recht würdigen, so müssen wir außer den der Entwicklung der höheren Mädchenschule förderlichen Verhältnissen auch die Hindernisse uns vergegenwärtigen, die sich den Bestrebungen jener Männer entgegenstellten; und deren waren nicht wenige.

Vor allen Dingen fehlte es an einer verständnisvollen und thatkräftigen Fürsorge des Staates für diese junge, sich eben erst entwickelnde Pflanze. Hätte die höhere Mädchenschule ihren Zöglingen irgend eine staatliche Berechtigung bringen können, wie die höheren Knabenschulen, dann würde er sicher längst ordnend eingegriffen haben. So aber kümmerte er sich um sie nicht mehr, als unumgänglich nötig war, und überließ sie gern der Unternehmungslust Privater oder auch der der Städte. Je nach den zufälligen besonderen Ortsverhältnissen hatte sich daher in jeder Stadt eine private oder auch eine öffentliche höhere Töchterschule gebildet, jede von der andern verschieden in ihren äußeren und inneren Einrichtungen. Und wenn nun auch, dank den Anstrengungen der oben genannten Männer, die Schulen in einzelnen größeren Städten den Ansprüchen der Neuzeit entsprechend eingerichtet wurden, was wollten diese wenigen bedeuten gegenüber der Unzahl von privaten und öffentlichen Anstalten, die, obwohl mit den unbedeutendsten Mitteln ausgerüstet

und oft mit recht mangelhaft vorgebildeten Lehrern und Lehrerinnen versehen, sich stolz „höhere Töchterschule" nannten und durch den schreienden Gegensatz zwischen Wollen und Können, zwischen hochstrebenden Lehrzielen und kläglichen Erfolgen diese Schulen der Lächerlichkeit preisgaben.

In dem Stiehlschen Centralblatt des Jahrganges 1860 heißt es: „Es giebt höhere Töchterschulen, deren Lehrplan bis vor kurzem 25 Unterrichtsgegenstände, darunter fünf Sprachen — Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch, Polnisch —, nachwies, die Unterricht in der Stilistik, Rhetorik, Poetik, Ästhetik, mathematischen Geographie und Astronomie, in Universallitteratur und Kunstgeschichte, im Gotischen, Alt- und Mittelhochdeutschen, in allgemeiner Grammatik, u. s. w. erteilten" *).

Daß die Privatschulen nach dieser Richtung hin am meisten sündigten, ist leicht einzusehen; denn einmal sind gerade diese Schulen am wenigsten in der Lage, sich einen dauernden Stamm tüchtiger Lehrkräfte zu erhalten, so daß sie sich genötigt sahen, sich für ihre Oberstufe einige Professoren vom Gymnasium auf einige Stunden zu entleihen (die sogenannten „Renommierprofessoren"), und andererseits ist ihre Abhängigkeit von dem Wohl- oder Überwollen der Eltern ein wesentliches Hindernis für einen strengen erziehlichen und unterrichtlichen Betrieb.

Zu diesen Hindernissen kam als wesentliches, daß sich gegen die zunehmende Wertschätzung der weiblichen Bildung eine starke Reaktion geltend machte. Wenn schon Schleiermacher das Familienhafte in der Mädchenerziehung gewahrt wissen will, wenn K. v. Raumer in seiner „Geschichte der Pädagogik" III, V. Aufl., S. 415, vom pädagogischen und Riehl vom sozialen Standpunkte aus vor dem Unterricht der Mädchen aus den höheren Ständen in Instituten oder gar in öffentlichen Anstalten warnt und sich für den Einzelunterricht derselben durch Eltern und Privatlehrer oder aber für unterschiedlose Einordnung aller Mädchen in die allgemeine Volksschule (Riehl) aussprachen, dann dürfen wir uns nicht wundern, daß einsichtige und ernstgesinnte Christen vielfach den öffentlichen Mädchenunterricht als eine großernste Gefahr für deutsche Zucht und Sitte ansahen und aus der Befürchtung gar kein Hehl machten, daß jede ernstere Geistesbeschäftigung der Mädchen die rechte Weiblichkeit, den häuslichen Sinn der Frau und damit das Familienleben ernstlich bedrohe **).

Da nun auch aus dem entgegengesetzten Lager heraus (Schopenhauer, v. Hartmann und der modernste der Philosophen, Nietzsche, der Übermensch) das Weib als ein seinen ganzen Anlagen nach tief unter dem Manne stehendes Wesen geschildert wurde, so begreift sich die sonst schwer verständliche Thatsache, daß gerade dasselbe Deutschland, welches sich so gern das Volk der Denker nennt,

---

*) Vergl. Buchner a. a. O. Seite 63 ff. und Virchow, „Über die Erziehung des Weibes für seinen Beruf", 1865.

**) Das Nähere bei Ritter, „Ziele und Wege der höheren Mädchenschule und ihre Bestimmung", Seite 391; ferner Paul de Lagarde, „Programm der konservativen Partei Preußens", abgedruckt in H. Lawe, „Höhere Mädchenbildung", Weimar 1892, Seite 67 ff.

noch heute diejenigen Veranstaltungen, welche der tieferen Bildung des weiblichen Geschlechtes dienen, teils mit Gleichgültigkeit, teils mit Geringschätzung, teils sogar mit bedenklichem Kopfschütteln betrachtet, und daß die Regierungen, welche die Leitung des höheren Knabenunterrichts zu einer ihrer wichtigsten Pflichten zählen, dem höheren Mädchenschulwesen gegenüber einen hohen Grad von Zurückhaltung an den Tag legen. Die weitere Folge dieser Geringschätzung der Bildungsanstalten für das weibliche Geschlecht war, daß es der Schule unendlich erschwert wurde, sich aus der Stellung einer Volksschule zu der einer höheren Schule emporzuringen.

Als eine Anstalt, welche sich aus den Volksschulen mühsam herausgearbeitet hatte, ward sie auch gewöhnlich zu dieser gerechnet, der Gehalt ihrer Lehrer nach den Verhältnissen der Elementarlehrer bemessen. Daß es unter diesen Umständen schwer, ja teilweise unmöglich war, tüchtige wissenschaftliche Lehrer an sie zu berufen, ist selbstverständlich.

B. Die Zeit der Erfüllung. Von 1872 bis zur Gegenwart.

So waren es drei Krebsschäden, welche am Mark der Schule fraßen: die Buntscheckigkeit ihrer äußeren und inneren Einrichtung, die Oberflächlichkeit und Leichtfertigkeit, mit der in manchen Anstalten gearbeitet wurde, und die geringe Achtung, die der Mädchenbildung zu teil wurde, und die ihre niedere Stellung nach außen verursachte.

Zwei Mittel boten sich, diese Schäden zu beseitigen: entweder suchte der Staat die Heilung herbeizuführen, und zwar mit kräftigen operativen Eingriffen, oder die Gesundung mußte von innen heraus kommen; da der Staat sich vor solchen Maßregeln scheute, so blieb nur der Weg der Selbsthülfe übrig. Diese aber konnte, so wurde auch den eifrigsten Vorkämpfern unserer Sache bald klar, nur dann mit Aussicht auf Erfolg beginnen, wenn sich die zerstreuten Kräfte die Hände reichten zu gemeinsamer Arbeit, wenn die Lehrer und Lehrerinnen sich über die einschlägigen Fragen zu einigen und den Ergebnissen ihrer Beratungen in ihren Schulen Geltung zu verschaffen suchten. Daß dieser Gedanke in der Luft lag, beweist sein fast gleichzeitiges Auftauchen an verschiedenen Stellen Deutschlands; am ehesten, am kräftigsten mußte er natürlich dort nach Gestaltung ringen, wo sich der Pulsschlag des höheren Mädchenschulwesens am lebhaftesten bemerkbar gemacht hatte: in den Rheinlanden. Dort hatten sich auf des verdienstvollen Üllner Anregung schon seit 1863 die Leiter öffentlicher höherer Mädchenschulen jährlich zweimal in Düsseldorf zu Direktorenkonferenzen versammelt*). Unter Schornsteins Leitung unterzog man den Lehrplan einer eingehenden Beratung und einigte sich schon hier über die wichtigsten Grundsätze des Ausbaues der höheren Mädchenschule unter der Annahme eines zehnjährigen Kursus, so daß der Typus einer solchen Schule in den

*) Vergl. Üllner a. a. O. Seite 6.

Rheinlanden allmählich festere Formen annahm und für die demnächstige einheitliche Ausgestaltung des höheren Mädchenschulwesens in ganz Deutschland von ausschlaggebender Bedeutung wurde. Auf eine Anregung Buchners *) wurde 1869 durch Dr. Hermes in Berlin, der sich als Herausgeber der „Stoa" um die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens verdient gemacht hatte, ein Verein von Berliner höheren Töchterschulen gegründet. Nun kam das Jahr 1870 und mit ihm die Erfüllung der Jahrhunderte alten Hoffnung der Deutschen auf eine Einigung der Bruderstämme. Mußte nun nicht auch in den Herzen derer, welche um den kläglichen Zustand der höheren Mädchenschule trauerten, der Gedanke eine immer festere Gestalt gewinnen, daß jetzt oder nie die Zeit gekommen sei, da auch für dieses Aschenbrödel die Stunde der Erlösung geschlagen habe? Galt es doch, den günstigen Augenblick, in welchem der glorreich beendete Krieg mit dem Nationalitätsbewußtsein die edelsten Kräfte des Volkes zu herrlicher Entfaltung gebracht hatte, benutzen und die Sympathien aller Vaterlandsfreunde für eine Schule wecken, welche sich zur Aufgabe gesetzt hatte, die höchsten Güter eines Volkes, deutsche Frömmigkeit, deutsche Zucht und Sitte, in dem Herzen der Frau und durch sie auch in denen des Knaben und des Mannes auf das sorgsamste zu pflegen. Und es galt, um so rascher zu handeln, als man in Preußen die baldige Vorlage eines Unterrichtsgesetzes durch den Minister Dr. Falk erwartete, in welchem doch die höhere Mädchenschule die ihrer würdige Stellung einnehmen mußte. Deshalb hatten auch die rührigen Rheinländer bereits sich an den Minister mit der Bitte gewandt, er möge bei diesem Gesetze die Wünsche der höheren Mädchenschule berücksichtigen.

So war der Boden bereitet, und nun bedurfte es nur eines geringen Anstoßes, um die so lange ersehnte, so oft mit überzeugenden Gründen als notwendig dargelegte Vereinigung aller derer, die an der höheren Mädchenschule arbeiteten, zur Wirklichkeit werden zu lassen.

Diese Anregung kam vom Direktor Dr. Kreyenberg aus Iserlohn, welcher im Jahre 1872 jenen denkwürdigen Aufruf zur Beschickung einer Versammlung in Weimar erließ **).

Daß diese Aufforderung auf fruchtbaren Boden fiel, daß sie von allen Freunden der Sache wie ein erlösendes Wort jubelnd begrüßt wurde, ist nach den vorstehenden Ausführungen wohl kaum nötig hervorzuheben. Am 30. September kam auf dem klassischen Boden Weimars die erste Versammlung von „Dirigenten, Lehrern und Lehrerinnen deutscher höherer Töchterschulen" zu stande***). Es nahmen teil 164 Personen, und zwar 54 Frauen und 110 Männer. Wenn man bedenkt, daß diese Versammlung die erste war, daß sich hier Vertreter der verschiedensten Richtungen mit den verschiedensten

---

*) Vergl. Stoa I, Seite 215.

**) Vergl. zu diesen und den folgenden Ausführungen Nöldeke, „Von Weimar bis Berlin", Berlin 1888.

***) Vergl. „Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen". Jahrg. 1873. Seite 5 ff.

Interessen eingefunden hatten, öffentliche und Privatschule, große, voll entwickelte und kleine, mit einigen wenigen Klassen versehene Anstalten, so wird man sich nicht wundern dürfen, daß die Versammlung anfänglich ein Bild des Chaos abgab, das sich auf dem Gebiete des höheren Mädchenschulwesens noch lagerte. Aber das Gefühl der Zusammengehörigkeit, der Sehnsucht nach Einheit erwies sich so stark, daß in der Hauptversammlung mit bedeutender Stimmenmehrheit Beschlüsse gefaßt werden konnten, welche den Grundstein des höheren Mädchenschulwesens, die „wegweisenden Normen" für seine weitere Entwicklung bildeten und noch heute sind.

Das Hauptverdienst, zu diesen wesentlichen Ergebnissen beigetragen zu haben, gebührt in formeller Beziehung den zielbewußten, umsichtigen Leitern der Versammlung, dem Direktor Dr. Friedländer aus Leipzig und nach dessen durch Amtsgeschäfte verursachter Abreise dem Direktor Dr. Nölbeke aus Hannover, und in materieller Beziehung den maßvollen und besonnenen Ausführungen des Direktor Schornstein aus Elberfeld.

Die Vorversammlung hatte nämlich für die Tagesordnung der Hauptversammlung als einzigen Gegenstand bestimmt: „Grundlegende Gedanken über die gesetzliche Normierung der Einrichtung und Stellung der höheren Mädchenschule im Verhältnisse zu dem übrigen Schulwesen und der staatlichen Unterrichtsverwaltung."

Schornstein und Luchs-Breslau hatten dazu Thesen entworfen, welche durch eine von der Vorversammlung gewählte Kommission zusammengeschmiedet und am andern Tage durch Schornstein der Versammlung vorgelegt und begründet wurden.

Diese neun Thesen, welche nach bisweilen sehr erregten Debatten mit großer Stimmenmehrheit angenommen wurden, entwerfen in großen Zügen die wesentlichsten Bestimmungen über die äußere und innere Einrichtung der höheren Mädchenschule, wie sie sein soll, und wie sie bereits im ersten Teile dieses Aufsatzes unter „Begriff der höheren Mädchenschule" geschildert ist.

These 1 handelt von dem Bedürfnis solcher Normierung, These 2, 3 und 4 von den Aufgaben und Zielen der Schule, These 5 von dem Lebensalter der Schülerinnen (6—16) und der Zahl der aufsteigenden Klassen (7—10 Jahresstufen), These 6 von der Zusammensetzung des Lehrkörpers (ein wissenschaftlich gebildeter Direktor, wissenschaftlich gebildete Lehrer, erprobte Elementarlehrer und geprüfte Lehrerinnnen), These 7 von der äußeren Stellung der Schule (Gleichstellung mit den anderen höheren Lehranstalten), These 8 von der Notwendigkeit, nach Anhörung tüchtiger Fachmänner bald einen Normallehrplan aufzustellen, und These 9 von der Notwendigkeit, den Schulen, welche dieser Organisation entsprechen, allein den Namen „höhere Mädchenschule" zu gewähren. In zwei weiteren Abschnitten wurden sodann noch einige grundlegende Bestimmungen über Mittelschulen und Fachschulen vereinbart. Die Annahme dieser grundlegenden Bestimmungen war die Geburtsstunde der höheren Mädchenschule, und zwar sowohl nach ihrem

Namen*) als auch nach ihrem Wesen, so daß den folgenden Jahrzehnten nur noch die Aufgabe des weiteren Ausbauens auf dem in Weimar gelegten Grunde blieb.

Daß aber alle diese Abmachungen in Weimar vorläufig nur auf dem Papiere stehen, daß sie erst nach langem, mühseligem Kämpfen und Ringen, in dem einen Staate früher, in dem andern später, zur Verwirklichung gelangen sollten, ja daß heute nach 25 Jahren der mächtigste deutsche Staat, Preußen, sie nur erst teilweise durchgeführt hat, davon konnten sich die Festteilnehmer damals nichts träumen lassen. Wenn sie, die bis dahin allein gestanden und daher unsicher und schwankend hinsichtlich der höheren Ziele ihrer Arbeit, nun aber sich eins fühlend mit den hervorragendsten Vertretern ihres Schulwesens und getragen von dem erhebenden Bewußtsein der Gemeinschaft, eine baldige Durchführung der Weimarer Beschlüsse in allen deutschen Gauen für eine selbstverständliche Sache ansahen, wer wollte sich darüber wundern, wer sie wegen solches die thatsächlichen Verhältnisse verkennenden Optimismus tadeln?

Zwar die nächsten Ereignisse schienen auch ihre kühnsten Erwartungen noch übertreffen zu wollen. Denn nicht nur die Fachgenossen begrüßten die Weimarer Beschlüsse mit freudiger Zustimmung**), sondern auch die meisten deutschen Regierungen nahmen mit Wohlwollen die Denkschrift entgegen, welche zur Begründung der obigen Thesen von einem noch in Weimar gewählten Ausschusse ausgearbeitet worden war. Ja, in Preußen berief der Minister Dr. Falk zum 18. August 1873 eine Konferenz nach Berlin, um alle wichtigen Fragen über die Stellung und Einrichtung der höheren Mädchenschule dem gutachtlichen Ausspruche der Sachverständigen zu unterbreiten. Die Beschlüsse der Berliner Konferenz waren lediglich eine Bestätigung und Erweiterung der Weimarer Thesen, und, was das Erfreulichste war: über alle wesentlichen Fragen einigte man sich ohne große Mühe, obgleich neben sechs Leitern öffentlicher Schulen und zwei Direktoren von Lehrerinnen-Seminaren eine Lehrerin, vier Vorsteherinnen und drei Vorsteher von Privatschulen saßen***).

Aber trotz dieses vielversprechenden Verlaufes der Verhandlungen legten die Führer die Hände nicht in den Schoß. Sie schufen zunächst als „Centralorgan für das deutsche Mädchenschulwesen“ die „Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus“, Leipzig, bei Teubner. Diese Zeitschrift hat

*) Es ist zu beachten, daß noch in der Einladung zu der Versammlung von der „höheren Töchterschule“, in den Beschlüssen derselben aber nur noch von der „höheren Mädchenschule“ die Rede ist, welcher Name dann auch bald von den Behörden als die amtliche Bezeichnung der Schulen dieser Art angenommen ward.

**) Aus den Kreisen der Privatschulen, wenigstens aus dem des Berliner Vereins für höhere Töchterschulen, machte sich allerdings gegen einige Thesen ein lebhafter Widerspruch geltend, der sogar zur Abfassung einer Denkschrift an die deutschen Staatsregierungen führte (vergl. Wöbken, „Die Angelegenheit der höheren Mädchenschule in ihrem gegenwärtigen Stande“, abgedruckt in dem 5. Bericht über die Cäcilienschule in Oldenburg 1873).

***) Vergl. „Protokolle über die im preußischen Unterrichtsministerium gepflogenen, das mittlere und höhere Mädchenschulwesen betreffenden Verhandlungen“, Berlin 1873.

sich unter der Leitung von Schornstein und später von Buchner zum Mittelpunkte aller der Bestrebungen gemacht, welche sich die Förderung des höheren Mädchenschulwesens angelegen sein ließen, und sich dadurch um die Klärung der Ansichten auf diesem Gebiete ein bleibendes Verdienst erworben. Im Jahre 1896 erklärte daher der Engere Ausschuß diese Zeitschrift für das offizielle Organ des Vereins. Neben ihr wirkte bis zum Jahre 1878 die ältere, bereits oben erwähnte Prowesche Zeitschrift und seit 1888 die „Mädchenschule", herausgegeben von Hessel und Dörr.

Aber die Hauptsorge des Vorstandes war darauf gerichtet, einen dauernden Verband zu bilden, welcher das in Weimar begonnene Werk weiterzuführen habe. Das geschah auf der zweiten Hauptversammlung am 28. und 29. September 1873 zu Hannover*). Hier entstand der „Deutsche Verein von Dirigenten und Lehrenden höherer Mädchenschulen", oder, wie er sich später und wohl zutreffender nannte, der „Deutsche Verein für das höhere Mädchenschulwesen".

Von vornherein war seine Gliederung in Zweigvereine vorgesehen, welche sich wie ein Netz über ganz Deutschland ziehen und die Bestrebungen des Vereins in die fernsten Gegenden unseres Vaterlandes tragen sollten. Leider ist zur Zeit diese Absicht noch nicht ganz ausführbar, da es bis jetzt noch nicht hat gelingen wollen, in allen Teilen Zweigvereine zu gründen (Hessen-Kassel mit Frankfurt und die Pfalz), und andere, die bereits ins Leben gerufen waren, wieder eingeschlafen sind (Ost- und Westpreußen, Posen, Bayern). Zur Zeit giebt es 17 Zweigvereine mit über 3000 Mitgliedern, und zwar etwa 1000 männlichen und 2000 weiblichen**).

Die Satzungen des neuen Vereins, die später auf der Eisenacher Versammlung im Jahre 1888 nur weiter ausgeführt, nicht aber wesentlich geändert sind, legen ein glänzendes Zeugnis von der Umsicht und Geschäftsgewandtheit das damaligen Vorstandes (Dieckmann, Haarbrücker und Schornstein) ab. Indem der leitende Vorstand, der „Engere Ausschuß", nicht aus den verschiedenen Hauptversammlungen mit ihrer nach Ort und Zeit wechselnden Mehrheit, sondern durch indirekte Wahl aus dem sogenannten „Weiteren Ausschuß" hervorgeht, der sich aus den Vertrauensmännern der Zweigvereine zusammensetzt, indem ferner entscheidende Beschlüsse der Versammlungen erst der Genehmigung des Weiteren Ausschusses unterliegen, ist eine Art von aristokratisch-demokratischer Staatsform geschaffen, die die beste Gewähr für ein zielbewußtes, stetiges Wirken des Vereins bildet. Und in der That, auch seine Feinde können ihm auf Grund seiner fast 25jährigen Wirksamkeit das Zeugnis nicht vorenthalten, daß seine Arbeit stets selbstlos und zielbewußt gewesen ist, selbstlos, indem er zunächst die Schule und ihr Wohl und erst in zweiter Linie die Förderung der äußeren Lebensstellung der Lehrenden im Auge gehabt hat, und

*) Vergl. Zeitschr. f. w. Bildung, Bd. I, Seite 483 ff.
**) Vergl. Zeitschr. f. w. Bildung, Bd. XXV, Seite 51.

zielbewußt, insofern er stets auf das eine Ziel losgesteuert ist: die innere und äußere Entwicklung und Ausgestaltung des mittleren und höheren Mädchenschulwesens auf dem im Jahre 1872 zu Weimar gelegten Grunde*). Infolge dieser seiner Thätigkeit hat sich denn auch der Deutsche Verein zu einer solchen Bedeutung emporgeschwungen, daß man heute sagen darf: was auf diesem Gebiete Wichtiges geschehen ist, hat von ihm seinen Ausgang genommen oder wenigstens doch in ihm den lebhaftesten Widerhall gefunden, so daß die Geschichte des Vereins zugleich die Geschichte des höheren Mädchenschulwesens geworden ist. So wird es auch dem Berichterstatter möglich, zugleich mit der ersteren ein ziemlich vollständiges Bild von der wesentlichen Entwicklung des letzteren zu geben.

Auf die Tagesordnung der dritten Hauptversammlung, welche 1874 in Karlsruhe**) stattfand, war außer einigen methodischen Fragen als wichtigster Punkt die Stiftung einer Pensionsanstalt für Lehrerinnen gesetzt.

Wiederum war von den rührigen Rheinlanden her die Anregung dazu gekommen. Im Auftrage des dortigen Zweigvereins brachte Direktor Dr. Erkelenz in Köln den Antrag ein, daß der Hauptverein eine allgemeine deutsche Pensionsanstalt für Lehrerinnen und Erzieherinnen errichte, welche den Zweck verfolgen sollte, sowohl den nicht mit Pensionsberechtigung versehenen Lehrerinnen — zu ihnen gehörten damals auch noch die meisten Lehrerinnen an öffentlichen Schulen — einen vor Not geschützten Lebensabend zu sichern, als auch ihnen Hülfe zu spenden, wenn sie vor der Zeit durch Krankheit arbeits- und erwerbsunfähig geworden seien. Diesem Antrage, die Stiftung als Vereinsangelegenheit zu erklären, gab die Versammlung leider keine Folge, dagegen sprach sie ihre lebhaftesten Sympathien für das Gedeihen derselben aus***).

Die vierte Hauptversammlung in Dresden†) vom Jahre 1875 brachte viele für die Weiterentwicklung des höheren Mädchenschulwesens wichtige Gegenstände. Auf Nöldekes Anregung wurde der mit der Verlagshandlung von

---

*) Vergl. § 1 der in Eisenach umgeänderten Satzungen.

**) Vergl. Zeitschr. f. w. Bildung, Bd. II, Seite 454.

***) Das Nähere über die bald danach ins Leben gerufene und so segensreich wirkende Pensionsanstalt ist in dem betreffenden Kapitel unseres Handbuches einzusehen. Hier möge nur darauf hingewiesen werden, daß die Anstalt, obgleich aus den Anregungen des deutschen Vereins hervorgegangen, obgleich durch die Zweigvereine und einzelne Mitglieder auf das thatkräftigste unterstützt, doch in keinem unmittelbaren Zusammenhange mit dem Verein steht, daß aber eine organische Verbindung der beiderseitigen Vorstände nicht nur der Billigkeit entspräche, sondern auch für die weitere Entwicklung der Anstalt von großer Bedeutung sein würde. Wenn die Stiftung wirklich ein Band sein soll, das die Teilnehmerinnen mit dem Hauptverein näher verknüpft, dann hätte doch festgesetzt sein müssen, daß der Engere Ausschuß im Vorstand der Anstalt als solcher Sitz und Stimme habe, damit derselbe imstande sei, auf die Leitung desselben einen gewissen Einfluß auszuüben. Diese Bestimmung ist leider versäumt; nun gehören zwar viele Mitglieder des Vereins, unter anderen auch der Vorsitzende desselben, dem Kuratorium zur Zeit an, aber statutarisch ist das nicht vorgeschrieben.

†) Vergl. Zeitschr. f. w. Bildung, Band IV, Seite 136 ff.

Franz Wagner in Leipzig geschlossene Vertrag betreffs des Programmtausches zwischen den höheren Mädchenschulen Deutschlands genehmigt und damit ein weiteres Band zwischen den verschiedenen Anstalten geknüpft.

Bei weitem wichtiger und erfolgreicher aber waren die Beschlüsse, welche die Versammlung im Anschluß an den Vortrag des Direktors Witt in Elbing über den Normallehrplan faßte.

Bereits oben ist gesagt worden, daß die der Weimarer Versammlung folgenden Ereignisse auch die kühnsten Erwartungen übertreffen zu wollen schienen; leider aber hatte die Wirklichkeit dem nicht entsprochen. Die Berliner Konferenz war zwar ein weiterer, wichtiger Fortschritt auf dem Wege zur gesetzlichen Ordnung der höheren Mädchenschule und ihres weiteren Ausbaues, aber wer geglaubt hatte, daß nunmehr die deutschen Regierungen im Sinne der Weimarer und Berliner Beschlüsse vorgehen würden, der sah sich bald bitter enttäuscht. Die preußische Regierung war viel zu sehr in den sich von Tage zu Tage leidenschaftlicher gestaltenden Kulturkampf verstrickt, als daß der Kultusminister daran hätte denken mögen, seine Pläne bezüglich der höheren Mädchenschule auszuführen, und so ging der geeignetste Zeitpunkt für die Verwirklichung unserer Wünsche unwiederbringlich verloren.

Die anderen Regierungen warteten vorläufig ab, was Preußen in dieser Angelegenheit thun werde.

Unter solchen Umständen hatte es der Vorstand des Deutschen Vereins für nötig gehalten, auf der Dresdener Versammlung diese wichtige Angelegenheit wieder zur Sprache zu bringen.

Da man sich nicht verhehlte, daß der Antrag, die höhere Mädchenschule nicht bloß dem Namen, sondern auch ihren Rechten und Pflichten nach als höhere Lehranstalt anzuerkennen, nur dann Aussicht auf Berücksichtigung finden werde, wenn der Begriff dieser Schule zuvor festgesetzt und zugleich ein Lehrplan, wenigstens in seinen Grundzügen, als maßgebend anerkannt sei, so wurde zunächst über den Normallehrplan verhandelt, und als man die Resolutionen, in denen die im August 1873 durch den preußischen Kultusminister, Herrn Dr. Falk, in Berlin versammelte Konferenz sich geeinigt, als maßgebende Grundlage des Normallehrplans für die deutsche höhere Mädchenschule anerkannt hatte, da gelangte auf Empfehlung des Direktors Schornstein der rheinisch-westfälische Antrag zur fast einstimmigen Annahme: „an die hohe deutsche Staatsbehörde die durch eine Zuschrift näher zu motivierende Bitte zu richten, die Stellung der öffentlichen höheren Mädchenschulen in der Reihe der höheren Lehranstalten und ihre Sonderung in höhere und mittlere gesetzlich regeln zu wollen", nebst dem von Staeckel in Berlin eingebrachten Zusatzantrage, daß den Privatschulen die Berechtigung öffentlicher Schulen zuzuerkennen sei, wenn sie dem Normallehrplan entsprächen. Dieser Beschluß bezeichnet insofern einen wesentlichen Fortschritt, als jetzt auch die Privatschule, die noch 1873 sich gemüßigt gesehen hatte, gegen die Weimarer Denkschrift Einsprache zu erheben, sich rückhaltlos zu ihren Grund-

sätzen bekannte, und diese einmütige Kundgebung konnte denn auch ihres Eindruckes auf die Regierungen in Deutschland nicht verfehlen.

In Preußen zwar mußte Falk als Opfer des Kulturkampfes weichen; in ihm verlor die höhere Mädchenschule ihren verständnisvollsten Freund, ihren thatkräftigsten Förderer. Unter den folgenden Kultusministern hieß es allem Drängen der Schule nach gesetzlicher Ordnung gegenüber: Die Dinge sind noch nicht reif zur Entscheidung. Aber andere Regierungen Deutschlands ließen sich doch gern durch die Vorstellungen des Vereins beeinflussen und regelten ihr öffentliches höheres Mädchenschulwesen in der von ihm gewünschten Weise, so Sachsen 1875 und 1876, Württemberg 1877, Baden 1877, Hessen 1874, 1876 und 1880, Braunschweig 1876; in Anhalt waren die höheren Mädchenschulen bereits seit 1850 als öffentliche Anstalten staatlicherseits anerkannt (das Nähere S. 54 ff.).

Noch eine dritte Angelegenheit wurde auf der Dresdener Versammlung zunächst nur gestreift, nämlich die Lehrerinnenfrage.

Bei Besprechung des Vortrages von Dr. Barth aus Posen über die Aufgabe der Lehrerinnenseminare wurde darüber geklagt, daß viel zu wenig Seminare vorhanden seien, sowie daß die vorhandenen mit ihrem meist nur zweijährigen Bildungsgange eine genügende Vorbildung für den Unterricht an einer höheren Mädchenschule nicht zu geben vermöchten, daß also eine nach der Prüfungsordnung vom 24. August 1874 geprüfte Lehrerin nicht befähigt sei, wissenschaftlichen Unterricht auf der Oberstufe zu geben. Direktor Haarbrücker stellte daher den Antrag, daß für schon geprüfte Lehrerinnen Akademien oder, wie er später sich berichtigte, Fortbildungsanstalten eingerichtet würden zum Zweck ihrer Vorbereitung für den Unterricht auf der Oberstufe. Da sich schon hier zeigte, daß eine Einigung über diese Frage schwer zu erzielen war, so wurde sie auf die Tagesordnung der nächsten Versammlung gesetzt. Es war ein gefährliches Thema, auf das man sich damit einließ. Ob es klug war, es jetzt schon auf die Tagesordnung zu bringen? Wenn der Verein es als sein nächstes und wichtigstes Ziel ansehen mußte, die deutschen Regierungen zu einer baldigen, gesetzlichen Regelung des höheren Mädchenschulwesens zu bringen, so mußte er doch alles zu vermeiden suchen, was sie in ihrer abwartenden Haltung bestärken konnte. Bis jetzt hatten alle Vereinsversammlungen das wohlthuende Bild einer einheitlichen Auffassung aller wesentlichen Fragen geboten. Nun aber wurde eine Frage in die Versammlung geworfen, die diese Einheit auf eine bedenkliche Probe stellen sollte. Lehrerinnen im strengen Sinne des Wortes, die sich ihre Befähigung zum Mädchenunterricht auf besonderen Anstalten erworben hätten, giebt es doch bekanntlich erst seit den letzten Jahrzehnten. In Preußen ist 1832 das erste Lehrerinnenseminar und gar erst im Jahre 1874 eine Prüfungsordnung für Lehrerinnen eingerichtet, und erst seit 1894 fängt man an, in allen dortigen Lehrerinnenbildungsanstalten eine dreijährige Lernzeit durchzuführen, ohne welche doch anerkanntermaßen eine gründliche Vorbereitung für den schweren Beruf der Lehrerin unmöglich ist. Wenn Böhme in seiner

Schrift: „Zur Lehrerinnenbildung“, Berlin 1876, es offen ausspricht, daß er die von dem Oberlehrer Schulz in seinem Vortrage ausgesprochenen Bedenken über die Befähigung der Frau zur Erteilung wissenschaftlichen Unterrichtes nicht völlig zu verneinen vermöge, so dürfen wir uns nicht wundern, daß die öffentliche Meinung über diese Frage noch eine sehr geteilte war, ja wir müssen es als einen großen Fortschritt auffassen, daß die Versammlungen von Weimar und Berlin die Mitwirkung der Lehrerinnen an der erziehlichen Aufgabe der höheren Mädchenschule als selbstverständlich ansahen. Aber über die Art ihrer Mitwirkung schweigen sie beide klugerweise und mit vollem Recht, denn diese Frage war überhaupt noch nicht spruchreif. Gaben doch selbst die eifrigsten Verfechterinnen der „Oberlehrerin“ zu, daß die jetzigen Seminare die Frau nicht befähigen, auf der Oberstufe wissenschaftlichen Unterricht zu erteilen, und hatte doch aus diesem Grunde schon Frl. Stöphasius in Weimar den Antrag gestellt, daß besondere Bildungsanstalten zu diesem Zwecke eingerichtet werden sollten.

So konnte ein heftiger Zusammenstoß zwischen den beiden einander schroff gegenüberstehenden Parteien nicht ausbleiben. Während die eine die Lehrerin als dem Oberlehrer durchaus ebenbürtig angesehen wissen wollte — dazu gehörten begreiflicherweise in erster Linie die Privatschulen —, wollte die andere Partei, teils im Hinblick auf die mangelhafte Vorbildung der Lehrerinnen, teils — und das wohl in besonderem Grade — in der Besorgnis, daß die Zulassung der Lehrerin zur Oberstufe ihrem Streben nach Anerkennung der Schule als höherer Lehranstalt hinderlich sein könnte, von ihr überhaupt nichts wissen oder sie doch an fast unerfüllbare Bedingungen knüpfen. So kam, was kommen mußte. Als Kippenberg in Bremen in seinem Vortrage „Über Lehrerinnenbildung“ auf der Kölner Versammlung*) in seiner ersten These den Satz aufstellte, daß die Mitwirkung wissenschaftlicher Lehrerinnen in den oberen Klassen unentbehrlich sei, gab dieses Wort das Signal zu einem höchst unerquicklichen Kampfe über die Frage, ob die Lehrerin auf der Oberstufe unentbehrlich oder nur wünschenswert oder gar nur zulässig sei. Da es zur Zeit noch an solchen wissenschaftlichen Lehrerinnen fehlte, so konnte sich die Versammlung logischerweise nur für die zweite Erklärung aussprechen und den Zugang zu der Oberstufe von einer Oberlehrerinnenprüfung abhängig machen. Aber trotz dieser unter den obwaltenden Umständen allein möglichen Entscheidung verblieb bei manchen Lehrerinnen eine starke Verstimmung, die sich später in unliebsamen Erscheinungen Luft machen sollte. Die Verhandlungen zu Köln wurden später weidlich ausgenutzt, um das Mißtrauen zu wecken und zu nähren, als ob der Deutsche Verein kein Herz habe für die Lehrerinnen. Bei ruhiger Prüfung der Sachlage wird man aber höchstens das beklagen können, daß eine Frage auf die Tagesordnung gesetzt war, auf welche eine erschöpfende Antwort zu geben damals unmöglich war, ja, die heute noch nicht einmal völlig gelöst ist. Wenn sich später die leitenden Kreise des Vereins den Wünschen der

*) Vergl. Zeitschr. f. w. Bildung, Bd. V, Seite 61 ff.

Lehrerinnen entgegenkommender zeigten, so ist die Ursache dieser sich allmählich vollziehenden Schwenkung nicht etwa, wie wohl behauptet ist, in dem Bestreben zu suchen, dem später gebildeten Lehrerinnenvereine das Wasser abzugraben, sondern in den Lehrerinnen selbst, die eben emsig an sich weiter gearbeitet haben, um eine bessere Befähigung zur Erteilung wissenschaftlichen Unterrichtes zu erlangen. Ein Verein, der in fast jeder seiner Versammlungen seine Stimme erhoben hat zu Gunsten des materiellen oder ideellen Wohles seiner Kolleginnen, der die allgemeine deutsche Pensionsanstalt ins Leben gerufen hat, der die Gründung von Lehrerinnenheimen nach Kräften begünstigt, aus dessen Mitte erst neuerdings (auf der Koblenzer Versammlung 1895) der allgemeine deutsche Verband gemeinnütziger Anstalten für Lehrerinnen hervorgegangen ist, ein Verein endlich, der eine gründliche Vorbildung der Lehrerinnen für ihren Beruf auf den Seminaren und eine wissenschaftliche Ausbildung derselben für die Oberstufe auf den Universitäten mit allem Nachdruck gefordert und gefördert hat, sollte über solchen Verdächtigungen erhaben dastehen.

Ruhiger, weil mehr mit innerer organisatorischer Arbeit beschäftigt, verliefen die folgenden Versammlungen, die, wie in Köln beschlossen war, nunmehr alle zwei Jahre abgehalten wurden, so die 6. Versammlung in Frankfurt a./O.*) im Jahre 1878; bei der Besprechung der Schulgesundheitspflege (Berichterstatter Dr. Sigel aus Stuttgart) erkannte es die Versammlung als Pflicht der Schule an, für die Erhaltung der Gesundheit ihrer Zöglinge jede mögliche Fürsorge zu treffen und deshalb die Ordnung des Unterrichts mit den maßgebenden Forderungen der Gesundheitspflege in Einklang zu setzen. Mit der einheitlichen Ordnung des Zeugniswesens (Berichterstatter Oberlehrer Dr. Rauch aus Berlin) suchte die Versammlung ein weiteres festes Band um die höheren Mädchenschulen Deutschlands zu schlingen. Erst am Schluß lenkte Schornstein die Aufmerksamkeit der Versammlung auf die äußere Stellung der Schule. Auf seinen Antrag wurde der engere Ausschuß beauftragt, bei den deutschen Staatsregierungen die Bitte auszusprechen, daß diejenigen höheren Mädchenschulen, welche den von den Staatsregierungen auf Grund des Beschlusses der Berliner Konferenz im Jahre 1873 festzustellenden Bedingungen entsprechen, als höhere Schulen anerkannt und demgemäß verwaltet werden möchten.

Auch die 7. Hauptversammlung zu Braunschweig**) im Jahre 1880 legte den Schwerpunkt ihrer Thätigkeit in die Besprechung methodischer Fragen. Auf Grund eines Vortrages des Dr. Röll aus Darmstadt einigte man sich über die Grundsätze, nach denen der naturwissenschaftliche Unterricht zu behandeln sei, damit er einerseits Verstand, Herz und Willen der Mädchen zu bilden und andererseits dieselben zugleich für den praktischen Lebensberuf vorzubereiten vermöge.

---

*) Vergl. Zeitschr. f. w. Bildung, Bd. VI, Seite 565 ff.
**) Vergl. Zeitschr. f. w. Bildung, Bd. VIII, S. 595 ff.

Außerdem gab die Versammlung auf Schornsteins Anregung der Überzeugung Ausdruck, daß die preußische Lehrerinnenprüfungsordnung vom Jahre 1874 in manchen wesentlichen Punkten einer Umarbeitung bedürfe. Seit der tieferen Ausgestaltung des höheren Mädchenschulwesens habe sich das Bedürfnis nach tüchtigen Lehrerinnen immer stärker herausgebildet, und damit sei auch die Notwendigkeit gegeben, einzelne Bestimmungen der Prüfungsordnung diesen höheren Ansprüchen gemäß zu verschärfen; aus demselben Grunde erklärte auch die Versammlung es als wünschenswert, daß die Bewerberinnen nicht schon vom 18., sondern erst vom 19. Lebensjahre ab zur Prüfung zugelassen würden.

Die achte Hauptversammlung, Stuttgart*) 1882, brachte wiederum viele Steine zu dem weiteren inneren Ausbau der Schule durch die Besprechung von zwei Lehrgegenständen, die, abgesehen vom Religionsunterricht, den bedeutendsten erziehlichen Einfluß auf die Zöglinge ausüben: Rektor Dr. Weitzel aus Ulm sprach über die Behandlung der deutschen Litteraturgeschichte und Direktor Schornstein über die des Geschichtsunterrichtes, und es war wohlthuend, zu hören, wie einmütig sich die Versammlung zeigte in dem Bestreben, einerseits jeden Schein der Wissenschaftlichkeit zu vermeiden, andererseits aber wieder durch eine weise Beschränkung des Stoffes die Möglichkeit einer möglichst tiefen Behandlung zu gewähren. Die neunte Versammlung endlich zu Naumburg**) im Jahre 1884 ging auf diesem Wege weiter, indem sie den deutschen Aufsatz (Berichterstatter Dr. Rentner in Naumburg) und die mathematische Geographie (Berichterstatter Direktor Dr. Sommer in Braunschweig) besprach.

Damit sollten aber auch die Tage beschaulicher Ruhe für den Verein auf lange Zeit beendet sein. Wenn Direktor Schornstein in seinem Naumburger Vortrage nachwies, daß der Verein in den 12 Jahren seiner Wirksamkeit in besonnener, ernster Arbeit die Vorbedingungen einer einheitlichen Organisation der höheren Mädchenschule erfüllt habe, indem durch ihn sowohl über ihren äußeren als inneren Aufbau in allen wesentlichen Punkten eine Einigung erzielt sei, dann war der wesentlichste Zweck, den der unermüdliche Förderer unseres Schulwesens dabei im Auge hatte, doch unstreitig der, der preußischen Regierung zu verstehen zu geben, daß, nachdem von dem Verein alle verlangten Vorbedingungen erfüllt wären, es nunmehr für sie an der Zeit sei, aus der bisherigen Zurückhaltung herauszugehen und die seit der Weimarer Versammlung unzweideutig ausgesprochenen Wünsche und Erwartungen der preußischen Lehrer und Lehrerinnen redlich zu erfüllen.

Schon in den Naumburger Tagen durchschwirrten Gerüchte die Luft, daß der Herr Geheimrat Dr. Schneider, der als Vertreter der preußischen Regierung die letzten Vereinsversammlungen besucht hatte, dieses Mal wesentlich mehr als nur Versprechungen, nämlich einen Normallehrplan mitbringen werde. Indessen,

*) Vergl. Zeitschr. f. w. Bildung, Band XI, Seite 57 f.
**) Vergl. Zeitschr. f. w. Bildung, Bd. XIII, Seite 51 ff.

die Sache schien nur grundloses Gerede, und schon hatte der Engere Ausschuß in seiner Sitzung vom Mai 1886 die Tagesordnung für die zum Oktober nach Berlin zu berufende 10. Hauptversammlung festgesetzt, da erschien im August desselben Jahres allen Beteiligten völlig unerwartet der Normallehrplan für die höheren Mädchenschulen zu Berlin*). Selbstverständlich setzte der engere Ausschuß die Besprechung dieser so wichtigen Arbeit auf die Tagesordnung der Berliner Versammlung und ernannte die Direktoren Schornstein und Wöbken zu Berichterstattern. Mit begreiflicher Spannung sahen die beteiligten Kreise einer Versammlung entgegen, welche das Gewicht ihres Ansehens für oder wider den Normallehrplan geltend machen sollte.

Dieser Spannung entsprach denn auch der Verlauf der Berliner Tage**). Die Begrüßungsrede des Ministers von Goßler, insbesondere sein Wort von der Gleichwertigkeit der Frau dem Manne gegenüber, seine Forderung einer harmonischen Ausbildung der deutschen Frau, als der Trägerin aller wahrhaften, christlichen, humanen und idealen Gedanken, seine Aufforderung, ungescheut Kritik an dem Lehrplan auszuüben, seine Bereitwilligkeit endlich, die bessere Erfahrung und das bessere Wissen an die Stelle des bisherigen treten zu lassen, riefen in der Versammlung einen wahren Sturm der Begeisterung hervor. Schade, daß der Vorstand nun nicht sofort die Besprechung des Normallehrplans, sondern erst das Referat des Professors Dr. Rauch über die Reformbewegung auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichtes***) folgen ließ. Da der Minister am folgenden Tage zu erscheinen verhindert war, so konnte er sich leider nicht persönlich von der vernichtenden Kritik überzeugen, welche sich jener Normallehrplan von der Versammlung gefallen lassen mußte. Schornstein erkannte dankbar an, daß in dem Lehrplane die Lehrgegenstände und die Lehrziele im allgemeinen dieselben seien, wie sie die Verhandlungen der Berliner Konferenz vereinbart hätten; dasselbe gälte von der wöchentlichen Gesamtstundenzahl für die einzelnen Klassen; dagegen stehe die Beschränkung der Jahreskurse auf die Zahl neun mit der Organisation im Widerspruch, für welche sich jene Konferenz zum Zwecke eines für alle Klassen wohlzubemessenden Lehrganges erklärt habe. Der Referent wies nun zum Beweise dieser seiner Behauptung an den wichtigsten Unterrichtsfächern nach, daß der neunjährige Kursus nicht etwa eine Vereinfachung und Erleichterung, sondern im Gegenteil eine größere Belastung des Unterrichtes bringe und die notwendige Vertiefung desselben erschwere.

*) Bei seiner ersten Veröffentlichung hieß er schlechtweg „Normallehrplan für höhere Mädchenschulen"; erst später, als er seitens des Vereins eine so abfällige Beurteilung erfahren hatte, wurde er in einen „Normallehrplan für die Berliner höheren Mädchenschulen" umgetauft.

**) Vergl. Zeitschr. f. w. Bild., Band XIV, Seite 517 ff.

***) Daß der Berichterstatter es verstand, die Aufmerksamkeit der Versammlung an diesem Tage zu fesseln, ist ein Beweis für die Tüchtigkeit seiner Arbeit. Seine Ausführungen, die darauf hinausliefen, daß man der synthetischen und analytischen Bewegung gegenüber eine vermittelnde Stellung einzunehmen habe, fanden im großen und ganzen volle Zustimmung.

In demselben Sinne sprach der zweite Berichterstatter, Wöbken. Auch er beklagte bitter, daß man zu einem so hochbedeutsamen und schwierigen Werke nur Berliner Pädagogen zugezogen, nur Berliner Verhältnisse berücksichtigt habe. In noch schärferer Weise hob endlich der Direktor Neumann (Danzig) die vielfachen Mängel hervor, an denen der Lehrplan in Bezug auf Form und Inhalt kranke*), ohne daß irgend ein Mitglied der Versammlung — und es waren wohl fast 200 aus Berlin und Umgegend zugegen — etwas zur Verteidigung des Lehrplanes vorgebracht hätte. Man einigte sich daher leicht zu dem Beschlusse, die zuversichtliche Erwartung auszusprechen, daß bei der endgültigen Ausgestaltung des Lehrplanes auch die Erfahrung weiterer beteiligter und berufener Kreise und namentlich die in den heutigen Referaten hervorgehobenen Bedenken und Wünsche entsprechende Berücksichtigung finden möchten.

Leider aber zeigte die Versammlung sich nicht in demselben Maße einig rücksichtlich der Frage wegen des weiteren Vorgehens in dieser Angelegenheit.

Während Neumann eine Petition an den Kultusminister vorschlug, damit in einer Versammlung von Mädchenschullehrern nach Art der Augustkonferenz von 1873 der Normallehrplan fixiert werde, wollte Linn (Görlitz) den Engeren Ausschuß mit dem Entwurfe eines Normallehrplanes für die höheren Mädchenschulen betraut wissen; d. h. also: nach des ersteren Absicht sollte der Normallehrplan hauptsächlich von preußischen, nach der des letzteren von deutschen Fachmännern durchberaten und festgestellt werden.

Nach einigen scharfen Auseinandersetzungen zwischen den Verteidigern der beiden Anträge siegte der des Direktors Linn. Es war das ein Pyrrhussieg, der verhängnisvoll werden sollte für den Bestand des Vereins und für die weitere Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens. Schade, daß niemand aus der Versammlung den Antrag stellte, von einer Abstimmung Abstand zu nehmen und den Satzungen gemäß den Weiteren Ausschuß mit der Beschlußfassung über jene beiden Anträge zu beauftragen und zu vermitteln. Denn eine Wanderversammlung ist doch nicht das rechte Forum zur Entscheidung einer so folgenschweren Frage**).

Fraglich möchte allerdings doch scheinen, ob es dadurch gelungen wäre, den durch jene Abstimmung veranlaßten Zwist völlig zu vermeiden, denn seine Ursache lag tiefer.

Es war nur zu natürlich, daß das Scheitern der an die Tage von Weimar und Berlin geknüpften Hoffnungen gerade in den Kreisen der preußischen Vereinsgenossen eine tiefe Verstimmung erzeugt hatte, die um so bitterer wurde, wenn sie hören mußten, daß ihre Kollegen in den kleineren Ländern bereits ans Ziel ihrer Sehnsucht gelangt waren. Diese Verstimmung wuchs naturgemäß mit

*) Der mit Recht gerügte Mangel an Einheitlichkeit im Lehrplane rührte daher, daß verschiedenen Berliner Mädchenschuldirektoren und -Lehrern je ein Fach zur Ausarbeitung überwiesen war, ohne daß nachher eine gründliche Überarbeitung des Ganzen stattgefunden hätte.

**) Der Berichterstatter hatte zu einer solchen Bemerkung das Wort erbeten, aber nicht erhalten, weil inzwischen ein Schlußantrag angenommen war.

jedem Mißerfolge der Vereinsbestrebungen, richtete sich, als der Engere Ausschuß nun auch seine ferneren Versuche, durch Vorstellungen und Eingaben bei der Regierung die gesetzliche Ordnung des höheren Mädchenschulwesens herbeizuführen, als erfolglos aufgab, nunmehr auch gegen die Leitung des Vereins*) und weckte in den Vertretern der öffentlichen höheren Mädchenschulen Preußens den Gedanken, ob sie nicht rascher ans Ziel gelangen würden, wenn sie selbst ihre Angelegenheiten in die Hand nähmen, statt sie einem Vereine zu überlassen, dessen Leitung vorwiegend in nichtpreußischen Händen lag, und der sich auch durch die Rücksicht auf die ihm angehörigen Privatschulen in seinem Vorgehen eingeengt fühlen müsse.

Ein solcher Gedanke lag nahe genug; ob er ebenso berechtigt war? Ob mehr erreicht wäre, wenn der Verein energischere Schritte gethan, lauter seine Stimme erhoben hätte? Wer möchte eine endgültige Antwort auf diese Fragen geben? Eins aber ist sicher: Nach dem Ende der Falkschen Ära, nach dem Aufhören des Kulturkampfes gewann im Schoße der preußischen Regierung wiederum diejenige Anschauung die Oberhand, welche die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens seit den Weimarer Tagen mit einer gewissen Besorgnis verfolgte, als wenn die von den Führern der Bewegung erstrebte Einreihung der höheren Mädchenschule unter die höheren Lehranstalten das wichtigste Ziel dieser Schule, die Erziehung der Frau zu einem echt weiblichen Wesen, gefährden müsse. Schon oben ist des weiteren ausgeführt, daß das Gespenst der freisinnigen, freigeistigen, emancipierten Frau die konservativen Kreise mit einer sehr erklärlichen Abneigung gegen die Vereinsbestrebungen erfüllt. Daß das Centrum diese Abneigung teilt, ist selbstverständlich. Der Freisinn hat auch nicht viel über für eine Lehranstalt, die sich auf dem Grundsatze der Berücksichtigung der Eigenart des weiblichen Geschlechtes aufbaut, und so bleibt von den politischen Parteien nur die nationalliberale und vielleicht auch die freikonservative Richtung als die Förderin unsrer Sache. Ja, daß sich auch in diesen Reihen nur wenige warme und verständnisvolle Gönner finden, haben die preußischen Landtagsverhandlungen zur Genüge bewiesen. Wenn man ferner bedenkt, daß die öffentliche Meinung noch immer in ihrer ablehnenden Haltung gegen das höhere Mädchenschulwesen verharrte, daß die meisten Tagesblätter und Fachzeitschriften diese Frage entweder vornehm ignorierten oder mit Ironie behandelten, so erklärt sich leicht, daß eine Regierung, selbst wenn sie ganz auf dem Boden des Vereins gestanden hätte, sehr geringe Aussicht gehabt haben würde, mit einer gesetzlichen Regelung des höheren Mädchenschulwesens in den beiden Häusern durchzubringen. Aber wie bereits gesagt, im preußischen Kultusministerium glaubte man im wohlverstandenen

*) Man hat insbesondere unserem verdienstvollen Schornstein einen Vorwurf aus seinem Verhalten der Regierung gegenüber gemacht; man hat ihm besonders verdacht, daß er sich immer noch Hoffnungen gemacht habe, auf dem Wege vertrauensvollen, ruhigen Abwartens allmählich ans Ziel kommen zu können; mit Unrecht, denn dieses sein Verhalten war ein Ausfluß seines milden, irenischen Wesens, desselben Wesens, dem wir so reiche Früchte seiner organisatorischen Thätigkeit verdanken.

Interesse der Schule zu handeln, wenn man den „hochfliegenden“ Plänen der Akademiker, die Schule aus dem Rahmen der Volksschule zu den höheren Lehranstalten emporzuheben, nicht nur keine Ermunterung schenkte, sondern einen starken Dämpfer aufsetzte. Von diesem Gesichtspunkte aus ist der Erlaß des Kultusministers vom 9. Juli 1885, in welchem er vor einer Methode, die den „Schein der Wissenschaftlichkeit“ annehme, dringend warnt, und noch mehr der oben besprochene Berliner Normallehrplan zu verstehen, der bei seiner neunjährigen Kursusdauer nur eine höchst beschränkte Stoffauswahl und eine recht elementare Behandlung des Lehrstoffes gestattet. Wenn nun unter Berücksichtigung dieser Sachlage Männer wie Schornstein, Heller und andere den Schwerpunkt der Vereinsthätigkeit auf die innere Arbeit verlegten, um dabei zu zeigen, daß ihre Ziele weitab von denen der Frauenrechtlerinnen liegen, und so der Regierung die Grundlosigkeit ihrer Befürchtungen klar vor Augen zu führen, wer wollte sie darum tadeln?

Sie handelten dabei in demselben guten Glauben, wie die anderen, die ihrerseits meinten, durch entschiedeneres Vorgehen rascher zum Ziele gelangen zu können. Diesen guten Glauben wird heute sicher niemand ihnen abstreiten wollen, und das ist es ja eben, was beide streitigen Parteien wieder einander nahe geführt, mit einander ausgesöhnt hat.

Zunächst allerdings war die Erbitterung in beiden Lagern nicht gering. 1885 hatte sich eine Vereinigung von Direktoren und Lehrern an öffentlichen höheren Mädchenschulen in Preußen mit der Bitte an den Minister gewandt, ihre Schulen als höhere anzuerkennen. Als nun der von Dr. Neumann in der Berliner Versammlung gestellte Antrag bezüglich der Ausarbeitung eines Normallehrplans abgelehnt wurde, da entstand im Jahre 1887 der Preußische Verein für öffentliche höhere Mädchenschulen.

Jene unerquicklichen Verhältnisse übten bereits auf die Wahl des Engeren Ausschusses, welche den Satzungen gemäß noch in Berlin erfolgen mußte, ihre Wirkung aus. Dr. Heller, der mit anerkennenswerter Umsicht und Thatkraft den Verein 8 Jahre lang geleitet hatte, schied aus, und der Verfasser dieser Zeilen trat an seine Stelle. Eine keineswegs beneidenswerte Erbschaft hatte der neue Vorstand anzutreten; es galt zunächst, den Beschluß der Versammlung zu Berlin betreffs Ausarbeitung eines Normallehrplanes auszuführen, ferner die zwischen dem preußischen und dem Hauptverein bestehende Spannung zu beseitigen und einen Weg zu finden, auf dem beide Vereine sich zu gemeinsamer Arbeit für die gemeinsame Sache zusammenfinden möchten; von einer dritten schwierigen Aufgabe, die ebenfalls des Vorstandes harrte, der Auseinandersetzung mit den Lehrerinnen, wird weiter unten die Rede sein.

Drohend genug sah es infolge der secessionistischen Bewegung in dem Vereinsleben aus. Schon hatte sich der Zweigverein Ost- und Westpreußen aufgelöst; in anderen Zweigvereinen mehrte sich die Zahl der aus dem Hauptverein austretenden preußischen Kollegen; manche andere warteten die weitere Entwicklung der Dinge allerdings noch ab, aber auch bei ihnen war der Glaube an den

Bestand des Vereins erschüttert, hatte doch der preußische Verein in den ersten Stunden der Verbitterung daran gedacht, nicht nur die preußischen, sondern alle deutschen Kollegen der öffentlichen höheren Mädchenschule zu seinen Fahnen zu rufen und dadurch den Hauptverein zu sprengen; persönliche Auseinandersetzungen der Führer endlich schienen den Riß unheilbar machen zu wollen. Schon hatten sich auch die Mittelschullehrer zu einem besonderen Vereine zusammengethan, um ihre durch die Akademiker angeblich bedrohten Rechte zu verteidigen; schon rüsteten die Akademiker wieder zu einem Gegenvereine; schon nahm ein Teil der Lehrerinnen eine drohende Haltung an, und so schien ein Krieg aller gegen alle innerhalb und außerhalb des Vereins unausbleiblich, der Bestand des Vereins selbst auf das ernstlichste gefährdet.

Wenn der Verein bennoch in dieser kritischen Zeit seine Probe glänzend bestand, wenn es ihm gelang, sein Schifflein trotz aller Klippen und Stürme vor dem Untergange zu bewahren, so ist das ein erfreulicher Beweis für die große Lebenskraft des Vereins oder vielmehr der von ihm vertretenen Gedanken, sowie für die Stärke der Bande, mit denen jahrelange gemeinsame Arbeit die Glieder umschlossen hatte. Auf die Dauer konnten sich doch die streitenden Parteien nicht verhehlen, daß ein solcher Bruderzwist die gemeinsame Sache gefährden mußte, für die sie Schulter an Schulter gekämpft hatten. Und da niemand eine so schwere Verantwortung tragen wollte, so ebneten sich allmählich die erregten Wogen, und dem beiderseitigen aufrichtigen Bemühen der Führer gelang es denn auch bald, einen Weg friedlichen Zusammenwirkens zu finden. Der „weitere Ausschuß“, der 1887 in Kassel zusammengetreten war, ermächtigte den engeren Ausschuß, dieserhalb mit dem Preußischen Vereine in Verhandlungen zu treten. Im Mai 1888 wurde durch eine Zusammenkunft der beiderseitigen Vorstände in Berlin eine Einigung dahingehend herbeigeführt, daß der Preußische Verein sich in den Hauptverein mit denselben Rechten und Pflichten wie die anderen Zweigvereine eingliedere, und daß sein Vorsitzender als solcher dem engeren Ausschuß angehöre. Diese Abmachungen fanden die Zustimmung des weiteren Ausschusses, und so war zu aller Freude der Friede wiederhergestellt. Getrennt marschieren, vereint schlagen! ist seit der Zeit das Losungswort beider Vereine geworden, beiden zum Segen.

Schon in der oben erwähnten Kasseler Sitzung des weiteren Ausschusses war verabredet, man wolle den von der Berliner Versammlung erteilten Auftrag der Ausarbeitung eines Normallehrplans nicht ausführen, da inzwischen der Preußische Verein mit dieser Arbeit beschäftigt sei, sondern sich auf die Feststellung der Grundlagen der Schule, der äußeren wie der inneren, und der jedem Lehrgegenstande zu steckenden Ziele beschränken. Diese Vereinbarung wolle man, falls sich ein friedlicher Ausgleich mit jenem Verein herbeiführen lasse, ihm überreichen, damit dieser sie seiner Arbeit zu Grunde legen und demnächst zugleich mit seinem Normallehrplan dem Kultusministerium vorlege als einen Beweis dafür, daß in allen wesentlichen Dingen völlige Übereinstimmung zwischen beiden Vereinen herrsche. Das ist geschehen. Dabei sei bemerkt, daß auch diese Arbeit

des weiteren Ausschusses, indem sie auf Grund der eingehendsten Beratungen die Vereinbarungen der Berliner Konferenz vom Jahre 1873 für die auch heute noch festzuhaltende Grundlage der höheren Mädchenschule erklärte, zu einem äußerst wertvollen Zeugnis der in den Kreisen der höheren Mädchenschule herrschenden Einigkeit wurde, und das um so mehr, als sie sich auf die in besonderen Direktorenkonferenzen vereinbarten gutachtlichen Äußerungen der Zweigvereine über die einschlägigen Fragen stützte*).

Oben war bereits angedeutet, daß noch eine dritte Aufgabe der Lösung seitens des Vorstandes harre, nämlich die Lehrerinnenfrage.

Je mehr die Lehrerinnen seit den Tagen von Köln in ernster Arbeit sich für ihren Beruf tüchtig gemacht und ihren Kollegen ebenbürtig zu werden gestrebt hatten, desto mehr fühlten sie sich verletzt, daß sie an der höheren Mädchenschule noch immer eine untergeordnete Rolle zu spielen verurteilt, daß sie vom wissenschaftlichen Unterricht auf der Mittel- und Oberstufe fast ganz ausgeschlossen waren, ja, daß manche Schulen und gerade die der bedeutendsten Städte ihnen fast nur den Handarbeits-, Zeichen- und Turnunterricht eingeräumt hatten. An der Beseitigung solcher Mißstände zu arbeiten, war unstreitig Recht und Pflicht der Lehrerinnen. Wenn sich daher die bekannte Petition vom Oktober 1887 an das Abgeordnetenhaus damit begnügt hätte, um Beseitigung dieser Mißstände zu bitten, so hätten die Mitglieder des Deutschen Vereins in ihrer überwiegenden Mehrheit diese Petition mit voller Überzeugung unterzeichnen können; sie hätten auch ferner der zweiten von jenen Damen vorgetragenen Bitte um Errichtung von Anstalten zur weiteren Ausbildung von wissenschaftlichen Lehrerinnen, für die sie sich ja bereits in der Dresdener Versammlung ausgesprochen hatten, zugestimmt; leider aber führte die jener Petition zugefügte Denkschrift**) eine sehr erregte Sprache gegen die Lehrer, sprach ihnen alles und jedes Verständnis der weiblichen Seele ab, behauptete, daß sich die „Weimarer" bei Feststellung der Lehrziele der Schule von den engherzigsten Ansichten über den Wert der Frau dem Manne gegenüber haben leiten lassen, ja, sie stand nicht an, die vielen Schäden der Mädchenbildung, die beklagenswerten Zustände im gesellschaftlichen Leben der oberen Gesellschaftsklassen in erster Linie auf die Herrschaft des Mannes in der höheren Mädchenschule zurückzuführen.

Daß auf solchem Wege keine Verständigung möglich war, ist selbstverständlich. Denn der leidenschaftlichen Anklage folgten ebenso scharfe Abwehren***), die den Riß zwischen einem Teil der Lehrerinnen und dem Verein immer mehr

*) Vergl. die verdienstvolle Arbeit des Direktors Wöbken, „Bericht über die grundlegenden Bestimmungen eines Normallehrplans für höhere Mädchenschulen", abgedruckt in dem 20. Bericht der Cäcilienschule in Oldenburg.

**) Vergl. H. Lange, „Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung", Berlin 1887. Seite 38 u. a.

***) Vergl. Sommer, „Die öffentliche höhere Mädchenschule und ihre Gegnerinnen", Braunschweig, Bruhns Verlag, 1888. Vergl. auch Lothar Werner, „Wer will's wenden?", Gärtners Verlag, und Schneider, „Bildungsziele und -Wege für unsere Töchter", Berlin, Wiegandt & Grieben.

verbreiterten. So entstand aus dem an sich berechtigten Streben der Lehrerinnen nach einer angemessenen Stellung eine leidenschaftliche Agitation gegen die Lehrer und insbesondere gegen die Akademiker, die sich naturgemäß denn auch gegen den Verein selbst richtete und im Jahre 1890 zu der Gründung des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins führte. Die bereits 1883 durch Frau Loeper-Housselle begründete Zeitschrift, die „Lehrerin", stellte sich ganz in den Dienst dieser Bewegung. Glücklicherweise aber verblieb ein großer Teil der Lehrerinnen in Erinnerung an die vielfachen Anregungen und Förderungen, welche sie dem Zusammenarbeiten mit den Kollegen zu verdanken hatten, dem Vereine treu. Sie haben sich durch ihre verständnisvolle und eifrige Mitwirkung an dem gemeinsamen Werke so große Verdienste um die Ausgestaltung des höheren Mädchenschulwesens erworben, daß der Verein ihnen gern einen von Jahr zu Jahr steigenden Einfluß auf die Leitung desselben eingeräumt hat. Tief zu beklagen ist es daher, daß soviel rührige und tüchtige Kräfte grollend abseits standen und noch heute stehen und, statt im Wettstreit für die Erreichung der gemeinsamen Ziele zu ringen, die Bestrebungen des Vereins bekämpften und dadurch ihrer eigenen Sache unberechenbaren Schaden zufügten. Die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen vom Mai 1894 wäre ohne diesen Zwist sicher anders ausgefallen. Mit Genugthuung darf aber doch auch hervorgehoben werden, daß die Bitterkeit und Schärfe des Kampfes in den letzten Jahren bedeutend abgenommen hat, und daß somit zu hoffen steht, es möge die Zeit nicht fern sein, in welcher das Gefühl der Gemeinschaft über die persönlichen Verstimmungen den Sieg davonträgt. Auch das darf nicht verschwiegen werden, daß die zwischen beiden Lagern herrschende Rivalität den Lehrerinnen vortreffliche Bildungsanstalten geschaffen hat: das Viktoria-Lyceum in Berlin, das seit 1888 wissenschaftliche Fortbildungskurse für Lehrerinnen eingerichtet hat (Leiterin Fräulein Frl. v. Cotta), und die Göttinger Fortbildungskurse, eingerichtet durch Fräulein Vorwerk, Sprengel und andere (Leiterin Fräulein S. W. Mejer).

Der Deutsche Verein konnte auch dieser Bewegung gegenüber nicht thatenlos bleiben. Bei Gelegenheit der Änderung der Satzungen in Eisenach erhöhte er die Zahl der von der Versammlung in den weiteren Ausschuß zu wählenden Damen von drei auf fünf, um dadurch den Einfluß der Lehrerinnen auf die Leitung des Vereins zu verstärken.

In der 11. Hauptversammlung zu Eisenach*) 1888 erörterte Fräulein Weyergang aus Berlin das äußerst wichtige Thema: „Die erziehliche Aufgabe der höheren Mädchenschule". Dieser Vortrag klang in die drei von der Versammlung ohne jede eingehende Debatte angenommenen Leitsätze aus: 1. Die Schule, besonders die Mädchenschule, hat sich zum Vorbilde das Elternhaus zu nehmen. 2. Die Schule kann der vereinigten erziehlichen Einwirkung von Lehrern und Lehrerinnen nicht entbehren. 3. Die erziehliche Aufgabe der Schule ist am

*) Vergl. Zeitschrift f. weibliche Bildung, Band XVI, Seite 585 ff.

besten in der Weise zu lösen, daß auf der Unterstufe vorwiegend Lehrerinnen unterrichten, auf der Mittelstufe Lehrer und Lehrerinnen sich in den Einfluß teilen, auf der oberen Stufe aber der männliche Einfluß überwiegt.

Man hat die Versammlung und vorzugsweise die derselben angehörigen Lehrerinnen auf das schärfste ob eines solchen Beschlusses getadelt. Wir meinen, mit Unrecht. Die Versammlung konnte doch nur die bestehenden Verhältnisse zum Ausgangspunkt ihrer Erwägungen machen; wenn nach einigen Jahrzehnten die Oberlehrerinnen sich bewährt, wenn sie gezeigt haben, daß sie ebenso gut oder besser als die Lehrer die ethischen Fächer, die man ja doch mit Recht zu den hervorragend bildenden rechnet, beherrschen, dann wird vielleicht der Beschluß anders ausfallen.

Wir werden später auf die Lehrerinnenfrage zurückkommen müssen. Von der Eisenacher Versammlung ist noch hervorzuheben, daß auf Grundlage eines Vortrages des unermüdlichen Statistikers des Vereins, des Oberlehrers Dr. Wunder in Halle, sich die Versammlung zu den Weimarer Beschlüssen bekannte und besonders hervorhob, daß die höhere Mädchenschule zur Erreichung ihrer Ziele einer Verteilung des Lehrstoffes auf 10 Jahre, also des zehnjährigen Kursus bedürfe, und endlich, daß die notwendige Ergänzung derselben die Mittelmädchenschule sei.

Auch für die methodische Behandlung einzelner Lehrgegenstände bot die Eisenacher Versammlung viele wertvolle Beiträge, so den Vortrag des Lehrers Folz aus Eisenach über die unterrichtliche Behandlung deutscher Gedichte auf der Mittelstufe und den des Lehrers Lietzen aus Trier über den Rechenunterricht an der höheren Mädchenschule.

Auch die 12. Hauptversammlung zu Heidelberg im Jahre 1890 *) widmete sich vorzugsweise der stillen, innerlichen Arbeit. Gefördert wurde dieselbe durch die auf besonderen Wunsch des Vorstandes gebildeten besonderen Abteilungen, Sektionen, die den Fachgenossen im engeren Sinne Gelegenheit zu gegenseitiger Aussprache, zu eingehender Beratung ihrer Angelegenheiten im kleineren Kreise bieten sollten. Es waren vorläufig vier Abteilungen, die so ins Leben traten: für Lehrerinnenbildungsanstalten, für fremdsprachlichen Unterricht, für eigene Angelegenheiten der Lehrerinnen und für Schulverwaltung. In der ersten Abteilung gab der Bericht des Konrektors Rieben (Straßburg) über die Lehrerinnenbildungsanstalten Anlaß zur Aussprache vieler Wünsche in Bezug auf die bessere Einrichtung derselben; auf seinen Antrag erklärte sich die Versammlung entschieden für den dreijährigen Kursus und hinsichtlich der Prüfungszeit für ein Mindestalter von 19 Jahren. Der Vorstand hat diesen Beschluß der Abteilung zu dem seinigen gemacht und denjenigen deutschen Regierungen, in deren Seminaren zur Zeit noch ein zweijähriger Kursus gestattet war, wie in Preußen, mit der Bitte um Berücksichtigung zugesandt **).

*) Zeitschrift für weibliche Bildung, Band XVIII, Seite 511 ff.

**) Dieser Bitte ist seitens der preußischen Regierung durch Erlaß vom 2. Januar 1893 entsprochen worden.

Sehr interessant gestaltete sich der Verlauf der dritten Abteilung durch den Vortrag von Fräulein Vorwerk über die Fortbildung der Lehrerinnen. Die Besprechung legte ein unzweideutiges Zeugnis ab von dem Umschwung, welcher sich seit den Tagen von Köln in den Anschauungen der Lehrer über die Leistungsfähigkeit der Lehrerinnen vollzogen hatte. Unter allseitigem Beifall erklärte der Verfasser dieser Zeilen als der Vorsitzende der Versammlung und in ihrem Namen, daß er die Lehrerinnen bei der Mädchenerziehung für unentbehrlich halte und sie mit Freuden auf der Oberstufe begrüße*). Die Folge dieser Beratungen war die bereits oben erwähnte Einrichtung der Göttinger Kurse, sowie die an die preußische Regierung gerichtete Bitte um eine wissenschaftliche Oberlehrerinnenprüfung, eine Bitte, der in der Maiverfügung entsprochen wurde. In der Hauptversammlung empfahl der Direktor Dr. Dix aus Flensburg in seinem Vortrage über die Frage: „Was kann die höhere Mädchenschule thun, um ihre Zöglinge für eine wirksame Mitarbeit an der Lösung der sozialen Frage vorzubereiten?", den Schwerpunkt in der Erziehung der Mädchen auf die Pflege des religiösen und vaterländischen Sinnes zu legen, und am zweiten Vereinstage sprachen sich in ihrem Vortrage über Kunstgeschichte Oberlehrer Dr. Warnecke (Altona) und Direktor Dr. Thorbecke (Heidelberg) und mit ihnen die meisten der Versammelten dafür aus, diesem Unterrichtsgegenstande keine gesonderte Stellung zu geben, sondern ihn an die Geschichte anzugliedern.

Sehr arbeitsreich war die 13. Hauptversammlung zu Kiel im Jahre 1893**). Die wichtige Frage der Gesundheitspflege, die bereits in Frankfurt zur Erörterung gekommen war, wurde in Kiel nochmals einer gründlichen Beratung unterzogen (Berichterstatter Frl. B. v. d. Lage aus Berlin und Dr. Kotelmann aus Hamburg), wobei die Versammlung die Einrichtung behördlich angestellter Schulärzte als Berater des Direktors in allen schulhygienischen Angelegenheiten für wünschenswert erklärte. Sodann legte Direktor Ernst (Schneidemühl) der Versammlung in seinem Vortrage: „Wann und wie hat die höhere Mädchenschule ihre Zöglinge zur Führung eines Haushaltes vorzubereiten?" der Versammlung die Notwendigkeit einer hauswirtschaftlichen Ausbildung der Mädchen ans Herz; diese letztere soll sowohl mittelbar durch Erziehung zur Ordnung und Zucht und durch möglichst vielseitige, dem Unterrichte gelegentlich angeknüpfte hauswirtschaftliche Belehrungen, als auch durch die Einrichtung besonderer Wirtschaftskurse nach der Schulzeit geschehen. Am letzten Tage hörte die Versammlung aus dem Munde des Direktors Hamann (Berlin) und des Dr. Nehry (Braunschweig), sowie aus dem des Direktors Dr. Wychgram (Leipzig) anschauliche Berichte über die englischen und französischen Mädchenschulen, um selbst sich darüber ein Urteil bilden zu können, wie es mit der von anderer Seite behaupteten Minderwertigkeit der deutschen Schulen den ausländischen gegenüber bestellt sei.

*) Zeitschrift für weibliche Bildung a. a. O., Band XIX, Seite 1 ff.
**) Vergleiche Zeitschrift für weibliche Bildung, Band XXI, Seite 314 ff. und 365 ff.

Auch die Beratung der vier Abteilungen bot wieder viel Interessantes. In der sprachlichen Abteilung einigte man sich über die Grundsätze, nach denen sich die französische Lektüre regeln soll (Prof. Dr. Bachmann aus Berlin); in der Sitzung der dritten Abteilung entwickelte Fräulein Jungk (Karlsruhe) in ihrem Vortrage: „Wie stehen wir Lehrerinnen zu der Frage: Gleiche Bildung für Mann und Frau?" den Standpunkt der Lehrerinnen zu der Frauenfrage, indem sie zwar für die Frau ein gleiches Recht auf Bildung wie für den Mann in Anspruch nimmt und ihr den Weg zur Berufsbildung, auch zur wissenschaftlichen, geöffnet wissen will, aber doch betont, daß die wichtigste Aufgabe der weiblichen Erziehung die sein müsse, die Frau für ihren Hausfrauenberuf vorzubereiten, und daß die Vorbildung zum Universitätsstudium der der männlichen Jugend nicht gleichartig (aber doch gleichwertig) zu sein brauche, sowie daß dieselbe am besten erst dann, wenn die weibliche Allgemeinbildung gesichert sei, beginne.

Die Abteilung für Lehrerinnenbildungsanstalten sprach sich auf Veranlassung des Direktors Dr. Neumann für eine Reformbedürftigkeit der Lehrerinnenprüfung und namentlich für die Entlastung der Schlußprüfung durch Einschaltung einer Zwischenprüfung in den Naturwissenschaften, in Erdkunde, Geschichte und den technischen Fächern aus.

In das Jahr 1893 fielen die vorbereitenden Schritte zur Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen vom 31. Mai 1894, auf welche wir wegen ihrer großen Bedeutung für die weitesten Kreise unseres Vaterlandes näher eingehen müssen. Bekanntlich hatte man sich in Preußen noch immer nicht entschließen können, dem Drängen auf eine gesetzliche Regelung der höheren Mädchenschule Folge zu geben, obgleich sich die letztere auf Grund der Beschlüsse der Weimarer Versammlung und der Berliner Augustkonferenz bereits aus sich selbst heraus einheitlich organisiert hatte.

Die stereotype Antwort auf alle Bitten und Eingaben des Vereins oder einzelner Fachgenossen war: „Die Sache ist noch zu sehr im Fluß, als daß es geraten wäre, vor der Zeit in ihre Entwicklung einzugreifen" *). Endlich im Jahre 1886 hatte sich die Regierung zu dem ersten Schritte auf dieser Bahn durch die Vorlage eines Normallehrplans entschlossen. Wie unglücklich dieser Versuch abgelaufen war, und welche entschiedene Zurückweisung der Plan einerseits wegen seines Mangels an Einheitlichkeit, andererseits aber, und das ganz besonders, wegen des durch ihn vorgeschriebenen neunjährigen Kursus in der Berliner Versammlung gefunden hatte, ist bereits oben erzählt, ebenso daß der Preußische Verein öffentlicher höherer Mädchenschulen im Jahre 1892 in Übereinstimmung mit dem Deutschen Verein einen neuen Lehrplan auf der Grundlage eines zehnjährigen Kursus ausgearbeitet und der Regierung eingesandt hatte.

---

*) Vergleiche die Begrüßungsreden des Herrn Geheimrat Schneider auf den Versammlungstagen von Stuttgart, Naumburg, Braunschweig, Dresden und Frankfurt.

Bei den oben angeführten innerpolitischen Verhältnissen, zu denen noch ein mehrfacher Wechsel in der Leitung des Kultusministeriums trat, ist es leicht erklärlich, daß die Sache der Regelung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen während der nächsten Jahren nicht recht vorwärts kommen wollte, bis dank dem energischen Eintreten des jetzigen Ministers, des Herrn Dr. Bosse, der überhaupt von Anfang an dem Lehrerstande das wärmste Wohlwollen entgegengebracht hat, eine erfreuliche Wendung zum Besseren eintrat. Nachdem er durch das Einbringen des sogenannten Reliktengesetzes dem dringendsten Notstande der Lehrer und Lehrerinnen Abhülfe gebracht hatte, legte er die ordnende Hand auch an das höhere Mädchenschulwesen selbst und erklärte den Vertretern des Preußischen Vereins auf ihre Bitte, unter Zuziehung von Sachverständigen aus allen Kreisen eine Konferenz einzuberufen, daß ihm der Gedanke daran sehr sympathisch sei*). Während man sich daher schon in den Reihen der Fachgenossen der freudigen Hoffnung hingab, daß eine solche öffentliche Konferenz ähnlich wie die Berliner vom Jahre 1873 nunmehr zu diesem Zwecke zusammentreten werde, hatten bereits im Schoße der Regierung die Arbeiten zur Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens begonnen, aber in aller Stille und unter Zuziehung von solchen Persönlichkeiten, die entweder der Regierung unmittelbar angehörten oder doch ihr sehr nahe standen. Wenn wir recht berichtet sind, so war der Entwurf durch einen Berliner Schuldirektor ausgearbeitet, durch eine ministerielle Kommission durchberaten und verschiedenen Schulbehörden, sowie einzelnen Schuldirektoren, auch dem Oberkirchenrath bezüglich des Religionsunterrichtes, zur Begutachtung vorgelegt.

So weit waren die Dinge gediehen, als von den bislang geheim gehaltenen Verhandlungen das eine und andere in die Öffentlichkeit drang und in den Reihen der Fachmänner lebhafte Erregung hervorrief. Mußte schon die geheimnisvolle Art und Weise, wie diese so wichtige Angelegenheit behandelt wurde, ein starkes Mißtrauen sowohl gegen die Zusammensetzung der Kommission als auch gegen die Ergebnisse ihrer Beratungen wecken, so steigerte sich dasselbe zu lautem Unwillen, als man hörte, daß wiederum wie im Jahre 1886 Berliner Schulmänner den Entwurf ausgearbeitet und natürlich auch auf Berliner Verhältnisse in erster Linie zugeschnitten hätten, daß demgemäß auch der von der Berliner Versammlung verworfene neunjährige Kursus zur Grundlage der höheren Mädchenschule gemacht werden solle**). Sah man doch damit alle mühsamen Arbeiten des Vereins einfach beiseite geschoben und keine der vielen Einwendungen, die man schon gegen den im Jahre 1886 gebrachten Normallehrplan erhoben, berücksichtigt. Daß diese Verstimmung sich in politischen und Fachzeitschriften Luft machte, daß der Vorsitzende des Deutschen Vereins alle Hebel einsetzte, um noch in letzter Stunde die Berufung einer aus Fachmännern zusammengesetzten

*) Vergleiche Zeitschrift für weibliche Bildung, Band XX, Seite 358.

**) Zur Zeit giebt es in Preußen 71 öffentliche höhere Mädchenschulen mit zehnjährigem, 57 mit neunjährigem Kursus.

Konferenz zu erreichen, ist selbstverständlich*). Ob diese Stimmen das Ohr des Herrn Ministers erreicht haben, wissen wir nicht. Jedenfalls aber wurden auf höhere Weisung im Mai 1894 zu einer „streng vertraulichen Besprechung über Fragen des höheren Mädchenschulwesens“ eine Lehrerin einer öffentlichen höheren Mädchenschule in Berlin, ferner die Leiterin der sogenannten Realkurse für Frauen, Fräulein H. Lange, ein Mittelschullehrer aus Berlin und der Direktor der Potsdamer höheren Mädchenschule Dr. Schmid in das Kultusministerium gerufen. Wie die Gutachten derselben im einzelnen ausgefallen sind, entzieht sich ebenfalls der öffentlichen Kenntnis; nur soviel steht fest, daß die Mehrheit, unter ihnen besonders die beiden Lehrerinnen, sich für den Entwurf und somit auch für den neunjährigen Kursus ausgesprochen haben müssen, denn die Berufung jener Vertrauenspersonen konnte doch nur den Sinn haben, daß es von ihrer zustimmenden oder ablehnenden Haltung abhängen solle, ob der Entwurf nun in Kraft treten werde oder noch anderweitigen Beratungen zu unterwerfen sei, und der Herr Minister hätte sicher denselben nicht unterzeichnet, wenn er nicht die Überzeugung gehabt hätte, daß in den Kreisen der Lehrerschaft keine wesentlichen Bedenken gegen ihn vorlägen.

Was nun den Inhalt dieses viel besprochenen ministeriellen Erlasses vom 31. Mai 1894**) betrifft, so bringt derselbe als Neues 1. die Begriffsbestimmung der höheren Mädchenschule (mindestens sieben aufsteigende Stufenklassen, Zusammensetzung des Lehrkörpers aus akademisch und seminarisch gebildeten Lehrern und aus Lehrerinnen, und zwei fremde Sprachen), 2. einen kurz skizzierten Lehrplan, der unter Zugrundelegung des neunjährigen Kursus***) im übrigen hinsichtlich der Methode vielfach den vom Preußischen Verein ausgearbeiteten Normallehrplan berücksichtigt, 3. die stärkere Verwendung der Lehrerinnen bis zur Oberstufe (Oberlehrerinnenprüfung, Gehülfin†), 4. die Bestimmung, daß

*) Zeitschrift für weibliche Bildung, Band XXII, Heft 9.

**) Vergl. „Bestimmungen über das Mädchenschulwesen, die Lehrerinnenbildung und die Lehrerinnenprüfung vom 31. Mai 1894“. Berlin, Hertz, 1895.

***) Wo 10 Jahreskurse sind, darf es dabei sein Bewenden haben, nur soll das vorgeschriebene Lehrpensum nicht erhöht werden, sondern es ist der Stoff der drei letzten Jahre hier auf die letzten vier Jahre zu verteilen.

†) In diesen dem Lehrerinnenstande gemachten Zugeständnissen liegt wohl der Schlüssel zu dem sonst rätselhaften Verhalten der oben genannten zwei Lehrerinnen dem Entwurf dieser Verfügung gegenüber. Leichten Herzens können sie doch nicht einer Verfügung zugestimmt haben, welche infolge der Verteilung des Lehrstoffs auf nur neun Jahre die Ziele der Schule herabsetzen oder doch ihre Erreichung seitens der Schülerinnen erheblich erschweren mußte und denjenigen Anstalten, in welche die Mädchen bereits mit dem 6. Lebensjahre einzutreten pflegen, das letzte, fruchtbarste Jahr schulmäßigen Lernens nimmt. Mußten sie sich doch sagen, daß sie sich durch ihre Zustimmung mit sich selbst in Widerspruch setzten, indem sie, die so oft und so eindringlich für Vertiefung der Frauen- und Lehrerinnenbildung eingetreten waren, die nicht scharf genug das oberflächliche und mechanische Drillsystem in den Seminarien gerügt, nunmehr die Hand zu Maßregeln boten, welche sowohl die Frauenbildung, als auch die Vorbildung zum Seminar und damit auch die Arbeit im Seminar selbst, schädigen müssen. Wenn sie trotzdem der Verfügung zustimmten so wird der Grund einmal in der Erwägung gelegen

etwa 1/8 der Lehrer, und zwar die tüchtigsten und bewährtesten, gleichviel, ob akademisch oder seminarisch gebildet, als Oberlehrer zu bezeichnen sind, und endlich 5. die Bestimmung, daß die Lehrerinnenprüfung erst vom 19. Lebensjahre an abgelegt werden darf.

Wie stellten sich nun der Preußische und der Deutsche Verein zu diesem Erlaß? Daß sie ihm gegenüber nicht schweigen konnten, liegt auf der Hand. Bei dieser Gelegenheit bewährten sich die zwischen beiden Vereinen getroffenen Vereinbarungen aufs beste. Der Preußische Verein, der bis dahin, wie natürlich, im Vordertreffen gestanden, der mit unermüdlicher Ausdauer durch geschickte Vorstöße den Kampf, wenn er auf der andern Seite einschlafen wollte, wieder entfacht hatte, überließ nun willig dem Deutschen Vereine die Führung. So berief der Vorstand desselben auf den 3. und 4. Oktober 1894 den weiteren Ausschuß nach Berlin zu einer außerordentlichen Sitzung. Fast ganz Deutschland war in den hervorragendsten Vertretern des höheren Mädchenschulwesens hier vertreten, um zu dem preußischen Erlaß Stellung zu nehmen. Dankbar erkannten die Referenten (die Direktoren Dr. Neumann und Dr. Thorbecke) und mit ihnen die übrigen Redner an, was anzuerkennen war: die endliche Inangriffnahme der so lange verschobenen Regelung des höheren Mädchenschulwesens und die Verstärkung des weiblichen Einflusses in der Schule; dagegen beklagte man auf das lebhafteste die nur durch die Rücksichtnahme auf die Berliner Verhältnisse erklärliche Festsetzung des neunjährigen Kursus, das gewagte Experiment mit den wahlfreien Kursen, die man als Ersatz des 10. Schuljahres nicht anzusehen vermochte, die Einsetzung der Gehilfin*) und die bislang noch immer versagte Anerkennung der Schule als höherer Lehranstalt.

Auch die 14. Hauptversammlung des Deutschen Vereins zu Koblenz**) 1895 stand unter dem Zeichen der Maiverfügung. Direktor Dr. Naßfeld (Elberfeld) wies in seinem Vortrage über: „Die Frauenfrage und die höhere Mädchenschule im Anschluß an die preußischen Bestimmungen vom Mai 1894" nach, daß die preußische Regierung mit sich selbst in Widerspruch gerate, wenn sie einerseits der Frauenfrage gegenüber eine wohlwollende Stellung einnehme und andererseits eine Erweiterung und Vertiefung der Frauenbildung durch das Gebot des neunjährigen Kursus hindere. Die sich an diesen Vortrag anschließende Erklärung, daß die höhere Mädchenschule nur bei zehn aufsteigenden Stufenklassen diejenige allgemeine Bildung zu vermitteln

---

haben, daß durch ihre ablehnende Haltung vielleicht auch die obigen Zugeständnisse an die Lehrerinnen gefährdet werden könnten, und sodann in ihrem Standpunkte als Berlinerinnen, die sich sagten, daß bei ihnen ein zehnjähriger Kursus doch nicht durchführbar sei, weil die Mädchen dort erst mit dem 7. Lebensjahre eingeschult würden. Wie verhängnisvoll dieses ihr Verhalten für die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen geworden ist, wurde schon oben angedeutet.

*) Auch die im Ausschuß vertretenen Lehrerinnen wollten von dieser doch zu ihren Gunsten getroffenen Einrichtung nichts wissen.

**) Vergl. Zeitschr. f. w. Bildung, Band XXIII, Seite 549.

vermöge, deren die gebildete Frau bedürfe, wurde fast einstimmig gefaßt.

Ebenso war der Vortrag des Direktors Dr. Horn (Wismar): „Über den deutschen Unterricht an der höheren Mädchenschule nach den preußischen Bestimmungen vom 31. Mai 1894" eine vernichtende Kritik der letzteren. Einstimmig erklärte die Versammlung, daß sie die Hauptaufgabe des deutschen Unterrichtes, eine verständnisvolle Liebe zu unseren großen Dichtern und Denkern und damit auch zu unserer Muttersprache und unserem Vaterlande zu wecken, durch die Verfügung vom 31. Mai 1894 ernstlich gefährdet sieht, und daß ohne das zehnte Schuljahr eine genügende Lösung dieser Aufgabe nicht gut möglich ist.

Auch die meisten Abteilungssitzungen konnten sich dem Einfluß der Maiverfügung nicht entziehen; namentlich die Abteilung für Lehrerinnenangelegenheiten. Dieselbe verhandelte über die Verpflichtungen, welche den Lehrerinnen aus dieser Verfügung erwachsen und bezeichnete als den besten Weg zur Oberlehrerin „gründliche methodische Durchbildung in einem Seminar", Vorbereitung wissenschaftlicher Studien durch Vertiefung der Fachkenntnisse und durch gründliche lateinische und mathematische Studien, Kräftigung der Lehr- und Erziehungskunst durch die Praxis und mindestens einen zweijährigen Aufenthalt auf der Universität.

Wenn somit die berufensten Vertreter der höheren Mädchenschule in erdrückender Mehrheit gegen die wesentlichsten Punkte der Maiverfügung Einspruch erhoben, so fragt sich: was that die preußische Regierung solchem ablehnenden Verhalten gegenüber?

Daß sie sofort die angegriffenen Bestimmungen aufheben würde, hat sicher wohl kaum jemand erwartet; sie blieb bei dem neunjährigen Kursus stehen, sie nötigte auch die zehnstufigen Anstalten, den auf neun Stufenjahre berechneten Lehrplan einzuführen, sie zwang die verschiedenen Schulleitungen, eine ihrer Lehrerinnen als Gehülfin zu bezeichnen, und sie förderte, wo sie konnte, die Einrichtung von wahlfreien Kursen; im übrigen kam sie den Wünschen des Vereins, soweit es ihre Grundsätze ihr erlaubten, entgegen. Die Unterstellung der Schulen unter das Provinzialschulkollegium begann ein rascheres Tempo anzunehmen*); ferner machte die Regierung auch einen ausgiebigeren Gebrauch von ihrem Rechte der Ernennung zu Professoren (augenblicklich giebt es allerdings erst 16 Professoren an preußischen höheren Mädchenschulen), und endlich soll die Prüfung für die Mittelschullehrer eine erhebliche Verschärfung erfahren und von den zu Direktoren gewählten Akademikern das bislang geforderte Rektorexamen nicht mehr verlangt werden. Das ist ein Entgegenkommen, geeignet, den durch die Maiverfügung hervorgerufenen Sturm auch in Preußen etwas zu besänftigen; eine völlige Aussöhnung mit der neuen Ordnung wird aber erst dann möglich

*) Augenblicklich stehen in Preußen von 126 öffentlichen höheren Mädchenschulen fast 39 unter dem Provinzialschulkollegium; wegen 40 schweben noch die Verhandlungen.

sein, wenn die Regierung sich entschließt, den zehnjährigen Kursus neben dem neunjährigen als vollberechtigt anzuerkennen und die höhere Mädchenschule als gleichberechtigte Lehranstalt den übrigen höheren Schulen einzugliedern.

Möge der Zeitpunkt nicht gar zu ferne liegen, in welchem sie diese berechtigten und für die gedeihliche Entwicklung der höheren Mädchenschule unerläßlichen Forderungen bewilligt.

Abschluß.

Schauen wir zum Schluß rückwärts, so bietet sich unseren Blicken das Bild einer großartigen Bewegung. Was das Heidentum, was das christliche Mittelalter auch in seinen berühmtesten Vertretern nicht zu leisten vermochte, was die Reformation als schwache Saat erstehen sah, um sie bald durch den großen Krieg und das welsche Wesen des 17. Jahrhunderts vernichtet zu sehen, was das 18. Jahrhundert von neuem, aber mit oft recht täppischem Finger begann: das hat das 19. Jahrhundert, und zwar im wesentlichen die letzten Jahrzehnte, zur Erscheinung gebracht: eine deutsche höhere Mädchenschule, ruhend auf dem Begriff einer eigentümlich weiblichen Bildung, welche nach Umfang und Inhalt, nach Grundlage und Ziel von der männlichen verschieden ist.

Dieses Werk ist nicht etwa entstanden durch das Machtwort der Regierung, sondern von innen heraus als die Frucht einer naturgemäßen Entwicklung. Und das verbleibt dem Deutschen Verein für das höhere Mädchenschulwesen als bleibendes Verdienst: er hat von Anfang an erkannt, daß jene Bewegung keine gemachte, keine durch ehrgeizige Führer angezettelte, sondern die notwendige Forderung der Gegenwart war, bestimmt, die glorreichen Errungenschaften des jüngsten Krieges zu sichern und zu bewahren. So hat er sich in den Dienst dieser Bewegung gestellt und die unklaren und verworrenen Gedanken unserer Zeit über Mädchenerziehung geklärt und zu allgemeiner Anerkennung gebracht. Die höhere Mädchenschule in ihrer jetzigen Gestalt ist sein Werk, und so glauben wir nachgewiesen zu haben, daß in der That die Geschichte des Deutschen Vereins zugleich die Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland ist, und wenn der Verein in diesem Jahre das Fest seines 25. Geburtstages in Weimar feierlich begeht, dann darf er auf eine reich gesegnete Wirksamkeit zurückblicken und sich rühmen, daß er an allem Guten, das der höheren Mädchenschule innerhalb der letzten 25 Jahre zu teil geworden ist, mitgearbeitet, daß er sich durch sein selbstloses und zielbewußtes Streben, durch sein unermüdliches, besonnenes und maßvolles Kämpfen und Ringen um die Entwicklung der höheren Mädchenschule wohl verdient gemacht habe. Das ist auch seitens der deutschen Regierungen zu verschiedenen Zeiten rückhaltlos anerkannt, so von Herrn Geheimrat v. Sallwürk, dem hochverdienten Vertreter Badens bei unseren Versammlungen, in Frankfurt a./O. 1878, vom württembergischen Staatsminister Herrn Dr. v. Geßler in Stuttgart 1882, von dem preußischen Kultusminister

Dr. v. Goßler in Berlin 1886 und endlich auch von Herrn Wirklichen Geheimen Oberregierungsrat Dr. Schneider, der in seiner einleitenden Denkschrift zu dem gesamten Volksschulwesen im preußischen Staate im Jahre 1891 Folgendes bemerkt*): „Die Beschlüsse der Konferenz vom August 1873 dienten auch als Grundlage für die Beratungen, zu welchen sich Leiter, Lehrer und Lehrerinnen höherer Mädchenschulen des deutschen Landes in regelmäßigen Versammlungen vereinigten. Diese Versammlungen, welche alle zwei Jahre zusammentraten und in Dresden, Stuttgart, Weimar, Naumburg, Braunschweig, Heidelberg, Köln, Berlin getagt haben, wurden auch von Beauftragten der deutschen Unterrichtsbehörden besucht. Sie haben den Arbeiten in unseren höheren Mädchenschulen zu großer Förderung gereicht und zu einer Läuterung der Ansichten über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der höheren Mädchenschule im allgemeinen wie im einzelnen geführt, so daß mit einiger Gewißheit ausgesprochen werden kann, daß trotz des noch andauernden lebhaften Widerstreites der Meinungen jetzt sicherere Grundlagen für den Ausbau des Mädchenschulwesens gewonnen sind. Nicht zu unterschätzende Verdienste hat sich dabei die 1873 von Schornstein begründete, jetzt von Dr. Wilhelm Buchner herausgegebene ‚Zeitschrift für weibliche Bildung‘ erworben.“

Wer die Verworrenheit, Buntscheckigkeit und Mangelhaftigkeit der Schulverhältnisse vor 25 Jahren kennen lernen will, sei hiermit auf die Stoa, Bd. II. S. 405 f., verwiesen, wo der Herausgeber der Zeitschrift die Lehrverfassung verschiedener Schulen in einem Schema nebeneinander stellt und mit den bitteren Worten schließt: „Ein prächtiges Bild deutscher Einheit!“ Und in der That, wenn man sieht, daß die eine Anstalt, die sich höhere Mädchenschule nennen durfte, sechs Klassen, die andere sieben und so fort zählte, ja, daß es welche gab mit nur zwei bis drei Klassen, daß fast jede Schule von der andern sich in den wesentlichsten Dingen unterschied, wer wird da nicht unwillkürlich an die trostlosen Zustände der Kleinstaaterei mit ihren gesonderten Münz- und Maßverhältnissen, mit ihren verschiedenen Rechts- und Staatseinrichtungen erinnert! An dem Lektionsplane der Spandauer Schule tadelt jener Berichterstatter noch, daß das Französische dort bereits mit dem untersten Schuljahre beginnt (auf 100 deutsche kommen hier 77 französische Stunden). Über den Bestand der Schülerinnen in den einzelnen Klassen, über die Zahl der unreifen u. s. w. ist leider nichts Festes aus den Jahresberichten zu entnehmen. An der königlichen Elisabethschule wirkten neben 13 Lehrern nur 3 Lehrerinnen, von denen die eine ausschließlich, die anderen zum Teil Handarbeitsunterricht erteilten. Noch im Jahre 1874 sagt Dr. Henschke am Schluß einer vergleichenden Zusammenstellung einer größeren Zahl höherer Mädchenschulen der Provinz Preußen: „Vorläufig ist die höhere Mädchenschule ein Ding, unter dem der Pillauer und Wehlauer etwas ganz anderes versteht, als Elbing, Thorn und Tilsit. Neunklassige und dreiklassige Schulen, Schulen mit einem Lehrkolleg von 13 und einem

*) Vergl. Preußische Statistik. 120. Heft, Seite 239. Berlin 1893.

solchen von 4 Personen, gehobene Volksschule und in jeder Beziehung höhere Lehranstalten, das wird alles in einen Topf geworfen" *).

Wie anders heute! Schon die Schulgebäude, nach außen stattlich, nach innen zweckmäßig eingerichtet, sind ein Beweis dafür, daß die Stadtgemeinden anfangen, die Bedeutung der Bildungsanstalten für das weibliche Geschlecht zu würdigen; dasselbe beweist die bessere Stellung des Lehrkörpers der Schule; der Gehalt der Lehrerinnen hat doch fast überall eine, wenn auch noch nicht genügende, so doch gegen früher erhebliche Aufbesserung erfahren, ein Ruhegehalt ist jetzt ganz allgemein ihnen gesichert, und die Lehrer, die seminarischen sowohl wie die Akademiker, sehen sich in ihrer Besoldung ihren Kollegen an den höheren Knabenanstalten in allerdings nur seltenen Fällen völlig gleichgestellt, allermeist aber doch nahe gerückt.

Wenn wir uns ferner das Innere der Schule ansehen, so erhalten wir auch dort den Beweis für den gewaltigen Fortschritt, den dasselbe in den letzten zwanzig Jahren genommen. Es ist wunderbar, zu sehen, wie in allen höheren Mädchenschulen unseres Vaterlandes, den öffentlichen wie den privaten**), den kleinen wie den großen***), an Stelle der früheren Vielgestaltigkeit in der Organisation eine immer sichtbarere Einheitlichkeit getreten ist, und zwar sowohl in dem Erfassen der Aufgabe der Schule wie auch in der Auswahl und Behandlung des Lehrstoffes.

Sehen wir uns zunächst den Lehrplan im einzelnen an, so sind Mythologie, Psychologie, Ästhetik, Haushaltungskunde und andere Überbleibsel aus der realistischen Strömung der philanthropischen Zeit längst über Bord geworfen, weil allgemein an dem Grundsatze festgehalten wird, daß die höhere Mädchenschule keine Fachschule, sondern eine allgemeine Bildungsanstalt ist;

---

*) Vergl. Monatsschrift, Jahrgang 1874, Seite 409 ff.

**) Daß auch die Privatschulen sich dem frischen belebenden Hauche der Gegenwart nicht entzogen haben, soll hier ausdrücklich mit besonderer Genugthuung hervorgehoben werden. Wenn der Verfasser bei dem letzten Abschnitte ausschließlich von der Entwicklung der öffentlichen höheren Mädchenschule gesprochen hat, so liegt der Grund darin, daß die letztere seit den letzten Jahrzehnten unstreitig die Führung in der Bewegung übernommen hat; auch daß sich das Leben der Privatschule mehr in der Stille abspielt. Der beredteste Beweis des in ihr waltenden Geistes ist wohl die Thatsache, daß manche derselben, und es waren das die tüchtigsten in Preußen, das Geschenk des neunjährigen Kursus ablehnten trotz der Vorteile, die ihnen schon in pekuniärer Beziehung durch den Wegfall der obersten Stufenklasse erwachsen würden. Dem Verfasser ist von einer Schulvorsteherin bekannt, daß sie der oberen Behörde gegenüber erklärt hat, lieber die ganze Anstalt als das 10. Schuljahr aufgeben zu wollen.

***) Für Ausländer, welche unsere Schulen besuchen, ist gerade diese Thatsache der Einheitlichkeit derselben ein Gegenstand aufrichtiger Bewunderung. Eine Engländerin, welche kürzlich von Berlin nach Braunschweig kam, meinte, das bekannte blaue Buch, welches die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 enthält, als Ursache jener Gleichförmigkeit der Braunschweiger Schule mit den Berliner Schulen ansehen zu dürfen, und sie war sehr erstaunt zu hören, daß jene Bestimmungen nur für Preußen Geltung hätten, daß vielmehr jene Thatsache schon vor dem Erlaß bestanden habe und durch die anregende Thätigkeit des Hauptvereins und seiner Zweigvereine herbeigeführt sei.

aus demselben Grunde hat sich auch der Handarbeitsunterricht wesentliche Einschränkungen gefallen lassen müssen. Der Kursus ist 9- oder 10jährig, die Zahl der Stufenklassen mindestens 7; das Französische tritt wohl überall jetzt frühestens im vierten, das Englische im siebenten Schuljahre auf; das Turnen ist obligatorischer Gegenstand geworden. Die Schulen haben fast überall dieselbe Gliederung in Unter-, Mittel- und Oberstufe, im großen und ganzen dieselben Lehrgegenstände, dieselbe Stundenzahl. Auf 100 deutsche Sprachstunden kommen jetzt etwa nur 50 französische (vergl. Wunder S. 54 ff. dieses Buches).

Und wie steht es mit den Zöglingen? Daß das Bildungsbedürfnis gewaltig gestiegen ist, beweist der gegen früher stark gesteigerte Besuch der Schule und vor allem die Thatsache, daß die Schülerinnen jetzt länger in der Schule verbleiben*), sowie daß allmählich in den meisten Städten Fortbildungskurse entstehen, die den erwachsenen Mädchen Gelegenheit zu weiterem Studium geben.

Die wichtigste Frage endlich nach den Früchten aller dieser Arbeit ist naturgemäß am schwierigsten zu beantworten. Wollten wir allerdings auf Grund der lauten Klagen über die zunehmende Genußsucht, Leichtfertigkeit und Oberflächlichkeit des weiblichen Geschlechts unser Urteil fällen, so müßte es stark zu ungunsten der Schule ausfallen. Indessen, jeder ernst strebende Mensch weiß, wie schwer es ist, gegen den Strom des Zeitgeistes anzuschwimmen, und jeder Lehrer hat es oft genug schmerzlich erfahren, daß alle seine erziehlichen Bemühungen vergeblich waren, weil er dabei im Hause keine Unterstützung oder gar Widerstand fand. Auch die beste Schule kann hier nur in der Hoffnung arbeiten, daß der Same, den sie ausstreut, erst in der folgenden Generation reichere Früchte tragen werde. Aber das muß ein unparteiischer Richter schon heute der höheren Mädchenschule bezeugen, daß sie viel ernster als früher sich bestrebt, ihren Zöglingen die Wohlthaten einer gründlichen, vertieften Bildung zu teil werden zu lassen, daß es ihr gelungen ist, sich von der früheren Einseitigkeit des Jagens nach dem Scheine eines gelehrten, dem Gymnasium abgeborgten Wissens loszureißen.

Wenn die höhere Mädchenschule somit die obigen Anklagen als völlig unberechtigt zurückweisen darf, so ist der Verfasser doch nicht ebenso sicher hinsichtlich des Vorwurfes, daß viele Frauen, die früher die strebsamsten und tüchtigsten Zöglinge in der Schule waren, sich wohl mit Litteratur und den schönen Künsten eifrig beschäftigen, sich aber von dem praktischen Leben mit seinen täglichen Anforderungen an ihre Pflichttreue unangenehm berührt fühlen und ihnen soviel wie möglich aus dem Wege gehen. Es ist leider unleugbar, daß viele unserer Frauen aus den gebildetsten Ständen, wenn sie auch nicht in Gefahr sind, den femmes savantes oder précieuses Molières zu gleichen, doch leicht einem gewissen ästhetischen Epikuräertum verfallen, das sie stumpf macht gegen den sie

*) Leider liegen aus der früheren Zeit keine sicheren Nachrichten vor über das durchschnittliche Lebensjahr der abgehenden Schülerinnen, aber es sprechen doch alle Zeichen dafür, daß, wie in Braunschweig, so auch in den meisten übrigen Städten das 16. Lebensjahr den Abschluß der Schulzeit bildete.

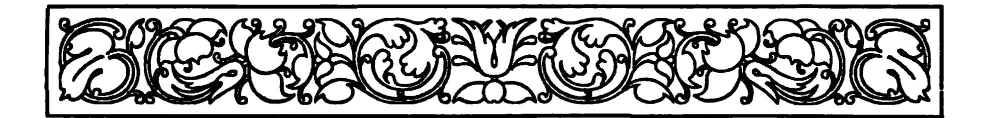
umgebenden Notstand in den unteren Klassen der Bevölkerung und gegen die Pflichten des alltäglichen Lebens. Trägt nicht die Schule mit Schuld hieran? Jedenfalls ist zu erwägen, ob sie nicht, um mit der einseitig realistischen Richtung aus der Zeit der Aufklärung und der Philantropen brechen zu können, sich der ebenso einseitigen ästhetischen Richtung mehr als gut ist, in die Arme geworfen habe, und ob sie nicht Gefahr laufe, darüber die Mahnung zu vergessen, daß jede Schule für das Leben lehren und erziehen soll. Die Worte des Geheimrats v. Sallwürk auf der Versammlung in Koblenz: „Wir bedürfen entschieden in den Mädchenschulen das Gegengewicht einer tüchtigen, realistischen Richtung" *) scheinen auf jene Gefahr hindeuten zu wollen. Und wenn der Regierungs- und Schulrat Waetzoldt in seiner Rede zur Eröffnung der Lehrerinnenfortbildungskurse des Viktoria-Lyceums **) die übergroße Wertschätzung der deutschen Litteratur in der höheren Mädchenschule tadelt, so darf man ihm insoweit nicht ganz unrecht geben, als ein eifriger Litterarhistoriker, der die Werke unserer großen Dichter lediglich vom Standpunkte des Schönen aus zu betrachten gewohnt ist, sich leicht versucht fühlt, sie mehr zur Erweckung des ästhetischen Gefühls als zur Ausnutzung ihres ethischen Gehaltes zu benutzen. Gewiß ist es nicht leicht, das Schifflein unserer Schule zwischen den beiden Gegensätzen der realistischen und der idealistisch-ästhetischen Richtung sicher hindurchzuführen, und selten wird es ganz gelingen, die goldene Mittelstraße überall inne zu halten. Es ist hier natürlich nicht der Ort, näher darzulegen, was die höhere Mädchenschule zu thun hat, um jene Gefahr zu vermeiden. Wer aber einerseits aus der Frauenbewegung erkannt hat, daß ein anderer Sinn in unserer Frauenwelt lebendig werden will, ein Sinn, der mit Ungestüm das gute Recht des Weibes auf Arbeit fordert, auf thatkräftige Teilnahme an den Kämpfen des Mannes, wer andererseits die treue, verständnisvolle Arbeit der Lehrer und Lehrerinnen in den letzten Jahrzehnten verfolgt hat, der wird die feste Hoffnung haben, daß es immer besser gelingen wird, die Frauen der gebildeten Stände zu warmen, thatkräftigen Helferinnen bei der Bekämpfung der sozialen Not zu erziehen.

Wohl dürfen wir uns nicht verhehlen, daß der Bau der höheren Mädchenschule noch lange nicht vollendet dasteht, ja daß recht viel fehlt, ehe ihr die Krone aufgesetzt werden kann: Die Vorbildung der Lehrerinnen in den Seminarien bedarf dringend der Vertiefung, ihre weitere wissenschaftliche Ausbildung muß in die rechten Wege geleitet werden — die jetzigen Einrichtungen darf man doch nur als den ersten schüchternen Versuch nach dieser Richtung hin bezeichnen —; die Stellung der Schule und ihrer Lehrkräfte nach außen ist meist noch eine recht fragwürdige; manche Fragen auf dem Gebiete des weiblichen Unterrichts- und Erziehungswesens harren noch der Lösung; über die geeignetste Art der Fortbildung der jungen Mädchen nach der Schulzeit, und zwar

*) Vergl. Zeitschrift f. w. Bildung, Band XXIII, Seite 556.
**) Vergl. Centralblatt, Jahrgang 1895, Seite 739.

in erster Linie für ihre Bestimmung als Gattin und Mutter, dann aber auch für anderweitige, innerhalb der weiblichen Sphäre gelegene Berufszweige besteht noch vielfache Unklarheit, und es fehlt daher an den erforderlichen Veranstaltungen. Das alles sind noch schwere Aufgaben, die ihrer Erledigung harren, aber der seitherige Verlauf der Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens bietet doch eine sichere Gewähr für eine befriedigende Lösung aller dieser noch rückständigen Fragen.





2.

Der gegenwärtige Stand des öffentlichen höheren Mädchenschulwesens in Deutschland.

Nebst einer Übersichtskarte.

Von

Dr. E. Wunder,

Oberlehrer an der städtischen höheren Mädchenschule in Halle a. d. S.

Die folgende Darstellung muß leider darauf verzichten, die privaten höheren Mädchenschulen mit heranzuziehen. Es ist dies als ein um so bedeutenderer Mangel zu empfinden, als, im Gegensatz zu den höheren Knabenschulen, der größere Teil der weiblichen Jugend gerade in diesen Anstalten seine Bildung empfängt. Hier fehlen die staatlich gewährten Berechtigungen, welche die Knaben in die anerkannten öffentlichen Schulen drängen. Allein es ist von vornherein in diesem Gebiete auf irgend welches erschöpfende Material nicht zu rechnen, und so haben wir nur die öffentlichen Schulen berücksichtigen können.

Auch hier tritt uns als hindernder Umstand entgegen, daß eine für ganz Deutschland geltende Definition der „höheren" Mädchenschule nicht vorhanden ist. Am meisten dürfte wohl dem Begriff die Festsetzung entsprechen, welche die preußischen Maibestimmungen vom Jahre 1894 getroffen haben. Eine höhere Mädchenschule umfaßt danach bei mindestens neun Jahresstufen wenigstens sieben Klassen, wobei die Klassen noch mit eingerechnet werden, die beim Eintritt in die Mädchenschule als absolviert vorausgesetzt sind. Nach dieser Norm sind die folgenden Tabellen geordnet worden.

Das Material hierzu ist zum größten Teile dem „Statistischen Jahrbuche der höheren Schulen" von Mushacke (Leipzig, B. G. Teubner 1896) entnommen und auf Grund teils der Jahresberichte der Anstalten, teils privater Mitteilungen ergänzt worden.

Wir sind uns wohl bewußt, daß hierdurch die Aufstellungen nicht ganz einwurfsfrei sind. Eine absolute Sicherheit bietet nur eine offizielle Statistik, deren wir aber auf unserem Gebiete entbehren. Die Statistik des preußischen Volksschulwesens enthält wohl auch die höheren Mädchenschulen. Allein die Veröffentlichung der letzten der fünfjährigen Erhebungen für das Jahr 1896 dürfte erst im nächsten Jahre zu erwarten sein; außerdem enthält sie nicht die Angaben über die einzelnen Anstalten, sondern faßt sie in Regierungsbezirken zusammen. Die anderen Staaten veröffentlichen überhaupt keine Statistiken über Mädchenschulen.

So ist das Bild, das wir entwerfen, nur in groben Umrissen umzogen; schwankend, wie die höhere Mädchenschule selber ist.

Denn die höhere Mädchenschule ist überall noch nicht zu festen Zügen herausgewachsen. Sie ist zu sehr ein Kind der allerneusten Zeit und blickt nicht, wie das Gymnasium, auf eine jahrhundertelange Entwicklung zurück. Die meisten Schulen haben noch nicht ein halbes Jahrhundert erlebt. Gegründet waren

	bis 1800	10	20	30	40	50	60	70	75	80	85	90	95	Sa.
in Preußen	5	7	5	9	11	9	17	22	13	13	7	6	4	128
„ Norddeutschland excl. Preußen	1	4	—	1	1	2	3	4	4	—	3	1	—	24
„ Süddeutschland	—	1	1	4	2	2	4	6	5	9	6	2	2	44
in Deutschland ...	6	12	6	14	14	13	24	32	22	22	16	9	6	196

Von den 196 Anstalten waren also nur 6, die über dies Jahrhundert zurück datieren, 59 die dann bis 1850, 56 bis 1870, und 75, die nach diesem Jahre, das auch für das deutsche höhere Mädchenschulwesen erhebend und einigend wirkte, hinzutraten. Es ist eben erst die jüngste Gegenwart, die mit der Entwicklung der Frauenfrage auch das Bedürfnis nach gründlicher, wohlgeordneter Schulbildung der weiblichen Jugend allgemein empfinden ließ. So hat auch der Staat nur wenig seine Hülfe oder seine vorbildliche Initiative der Mädchenschule zugewandt. Während von den 563 höheren Knabenschulen Preußens mehr als ein Drittel staatlich und mehr als ein Sechstel noch wenigstens staatlichen Konpatronats ist; während im übrigen Deutschland von 412 höheren Knabenschulen sogar drei Viertel staatlich sind, zählt Preußen unter seinen 128 öffentlichen höheren Mädchenschulen nur 4 königliche Mädchenschulen: die Elisabeth- und die Augustaschule zu Berlin, die Luisenschule zu Posen und die höhere Mädchenschule zu Trier, von denen überdies die drei letzten mit königlichen Lehrerinnenseminarien verbunden sind. Bayern besitzt zwei königliche Anstalten zu Ansbach und Aschaffenburg. Die übrigen staatlichen Anstalten Deutschlands verdanken ihre Gründung hochherzigen Fürstinnen und Fürsten, wie das königliche Katharinen- und das Olgastift in Stuttgart, das Sophienstift zu Weimar, die großherzogliche höhere Mädchenschule zu Neustrelitz, oder der Munificenz von Privaten, zu der noch später das landesfürstliche Patronat kam, wie die Zabelsche Anstalt zu Gera. Nur ein deutscher Staat

hat, allen voran, seine vier höheren Mädchenschulen in staatliche Fürsorge genommen: das Herzogtum Anhalt seine Antoinettenschule in Dessau, die Friederikenschule in Bernburg, sowie die Anstalten in Cöthen und Zerbst. So werden nur 17 Anstalten unter 196 vom Staate oder dessen Oberhaupte ausschließlich unterhalten.

Ebenso gering ist lange Zeit die ordnende gesetzliche Fürsorge des Staates für die höhere Mädchenschule gewesen. Gesetzlich geordnet ist ihre Stellung in Hessen durch Gesetz vom 15. Dezember 1874, in Sachsen durch Gesetz vom 22. August 1876, in Baden durch Gesetz vom 29. Juni 1877 und in Württemberg durch Gesetz vom 11. Juli 1877. Anhalt hatte auch hier wieder durch sein Schulgesetz vom Jahre 1850, wie alle diese Staaten, die höheren Mädchenschulen den höheren Knabenschulen gleichgestellt. Durch besondere Verfügungen erfuhren diese selbe Würdigung die Schulen in Braunschweig, Sachsen-Weimar, Gotha, Schwarzburg-Sondershausen, Hamburg und in beiden Linien von Reuß wie in Schaumburg-Lippe. Bayern hat bis auf den heutigen Tag nichts für die Regelung seiner höheren Mädchenschulen gethan. Auch Preußen verhielt sich lange Zeit dem Flusse der Entwicklung gegenüber abwartend. Als dann im Jahre 1872 die Weimarische Versammlung die Grundlinien unserer Schulen festlegte, und die dort verfaßte Denkschrift auch dem preußischen Unterrichtsminister Dr. Falk unterbreitet wurde, berief dieser im August 1873 eine Konferenz in Berlin, zu der die Vertreter der verschiedensten Richtungen berufen wurden. Die Protokolle der Versammlung haben dann die einzige Richtschnur bei Neuordnungen und Gründungen höherer Mädchenschulen in Preußen geliefert. Geregelt wurde nur die Lehrerinnenprüfung einheitlich für die gesamte Monarchie durch die Ordnung vom 24. April 1874. Sonst wurden die äußeren wie die inneren Verhältnisse je nach den Aufsichtsbehörden der verschiedenen Regierungsbezirke, denen die höheren Mädchenschulen, gleich den Volksschulen, mit Ausnahme von wenigen Anstalten, 15 an der Zahl, unterstanden, auch verschieden behandelt. Der erste gesetzliche Schritt, die äußeren Verhältnisse durch Gesetz zu regeln, erfolgte unter dem Kultusminister Dr. Bosse, indem dieser die schwersten Klagen über ungenügende Versorgung der Witwen und Waisen wie über die ungleichen Pensionssätze der Lehrenden an höheren Mädchenschulen durch das Relikten- und Pensionsgesetz der mittleren Schulen, denen diese Schulen zugeordnet wurden, vom 11. Juni 1894 abstellte. Die „Bestimmungen über das Mädchenschulwesen, die Lehrerinnenbildung und die Lehrerinnenprüfungen vom 31. Mai 1894" machten den Anfang zur Ordnung der inneren Organisation. Auch begann man nun, nachdem man den Begriff der höheren Mädchenschule klar und bestimmt festzusetzen versucht hatte, die äußeren und besonders die Ressortverhältnisse einheitlicher zu gestalten. Man hat bis jetzt 39 von den anerkannten höheren Mädchenschulen unter das Provinzialschulkollegium gestellt und sie somit wenigstens „theoretisch" den höheren Knabenschulen gleich erklärt. Sonst unterstehen die übrigen nach wie vorher teils den Regierungen direkt, teils durch Kreis- und Ortsschulkommissionen. Einer Ordnung der Gehälter, etwa durch Einführung

des Normaletats der Gymnasiallehrer, steht besonders eine Entscheidung des Oberverwaltungsgerichtes, 1. Senates, vom 27. April 1892 zu Berlin entgegen, wonach eine zwangsweise Erhöhung der rechtlich bestehenden Gehälter für das Lehrpersonal der höheren Mädchenschule unzulässig ist, da zur Einrichtung und Erhaltung derselben eine gesetzliche Notwendigkeit für die Gemeinde nicht vorhanden ist. Eine Abänderung des gegenwärtigen Bestandes ist also erst durch Erlaß eines Schulgesetzes zu erwarten.

Um nun einen Überblick über das öffentliche höhere Mädchenschulwesen, wie es im Jahre 1896 sich in Deutschland darstellte, zu geben, haben wir in den folgenden Tabellen die einzelnen Anstalten, nach Land und Provinzen geordnet, aufgeführt. In der 1. Reihe folgt das Gründungsjahr, hierauf 2) die Kursusdauer, ob 9- oder 10jährig, wobei die kleinere Ziffer die Anzahl der Jahrgänge angiebt, welche bei der Aufnahme vorausgesetzt wird, 3) die Anzahl der Klassen, 4) die Zahl der Lehrer, 5) Zahl der Lehrerinnen, 6) Zahl der Schülerinnen im Jahre 1896, 7) Zahl der Schülerinnen im Jahre 1886, teils nach der offiziellen statistischen Übersicht über die in Preußen vorhandenen höheren Mädchenschulen (Berlin 1886), teils nach der von mir im Auftrage des Deutschen Vereins verfaßten „Übersicht der Schulverhältnisse der öffentlichen höheren Mädchenschulen in Deutschland 1886/87". Am Schlusse der Gesamtübersicht folgt noch eine Übersicht über die Stundenverteilung in den verschiedenen Ländern Deutschlands.

Zur Veranschaulichung der Verteilung der Schulen über das Deutsche Reich ist noch eine Übersichtskarte angefügt.

Demnach waren in 196 öffentlichen höheren Mädchenschulen, von denen 120 mit 10, 76 mit 9 Stufen versehen waren, in 2157 Klassen von 1642 Lehrern und 1473 Lehrerinnen 57 322 Schülerinnen unterrichtet. In einem Zeitraume von 10 Jahren hatte sich diese Zahl um ca. 9 % vergrößert. An die IX stufigen schlossen sich 16 Seminarien, 5 Fortbildungsklassen und 11 wahlfreie Kurse. Von den X stufigen hatten 36 angegliederte Seminarien und 3 Fortbildungsklassen. Um ein Bild von der Benutzung der öffentlichen höheren Schulen für Mädchen zu geben, stelle man den 40 000 Schülerinnen der preußischen höheren Mädchenschulen die 160 000 Schüler der preußischen höheren Knabenschulen entgegen. Selbst wenn man hiervon noch die 20 000 Primaner und Obersekundaner absetzt, welche Jahrgänge der höheren Mädchenschule fehlen, so übertrifft diese Zahl die der Mädchen, welche auf öffentlichen Schulen eine höhere Schulbildung genießen, um das 3½ fache. Dieser Überschuß wird nur zum Teil durch die Privatschulen aufgehoben, von denen die meisten sich kaum über das Niveau einer Mittelschule erheben, mit dem einzigen Unterschiede, daß sie eine zweite fremde Sprache lehren. Es ist eine Änderung in diesem Mißverhältnisse nur zu hoffen, wenn die „Frauenfrage" immer weitere Kreise von der Notwendigkeit einer besseren Fürsorge auch für die Bildung der weiblichen Jugend überzeugen wird.

Die öffentlichen höheren Mädchenschulen in Deutschland im Jahre 1896.

S. = Seminar; F. = Fortbildungsklasse; W. = Wahlfreie Kurse, die mit der Anstalt verbunden sind.

1 Gründungsjahr; 2 Stufenzahl; 3 Klassenzahl; 4 Zahl der Lehrer; 5 Zahl der Lehrerinnen; 6 Zahl der Schülerinnen 1896; 7 Zahl der Schülerinnen 1886.

Die bei 2 zugefügte kleinere Zahl giebt die bei Aufnahme vorausgesetzte Klassenzahl an.

A. Preußen.

I. Provinz Ostpreußen.

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Allenstein	1873	9	8	7	6	278	117	
2. Bartenstein	1872	10	7	3	4	140	141	
3. Gumbinnen	1810	10	9	6	4	250	264	
4. Insterburg	1882	10	9	5	5	308	320	S.
5. Königsberg	1811	9	9	5	9	320	317	S.
6. Memel	1830	9	8	6	4	166	180	S.
7. Osterode	1877	9	8	4	5	184	120	
8. Rastenburg	1867	10	8	3	6	300	221	
9. Tilsit	1861	10	9	5	6	335	317	S.
9 Anstalten, von denen 5 X stufig, 4 IX stufig;			75	44	49	2281	1997	

II. Provinz Westpreußen.

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Danzig	1821	10	17	15	14	386	557	S.
2. Dirschau	1863	10	9	5	5	195	182	
3. Elbing	1852	10	9	9	5	298	360	S.
4. Graudenz	1844	10	9	9	7	354	310	S.
5. Marienburg	1830	9	9	6	5	230	261	S.
6. Marienwerder	1867	9	8	6	3	210	209	S.
7. Thorn	1820	10	10	5	9	355	374	S.
7 Anstalten: 5 X stufig, 2 IX stufig;			71	55	48	2028	2253	

III. Provinz Brandenburg.

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Berlin, Augustaschule	1832	9	9	10	7	405	405	S.
2. " Elisabethschule	1748	9	15	13	8	640	539	W.
3. " Charlottenschule	1879	10	19	12	14	856	919	
4. " Dorotheenschule	1893	10	14	9	13	432	—	
5. " Luisenschule	1838	10	18	15	15	736	818	
6. " Margarethenschule	1885	10	18	11	16	720	460	
7. " Sophienschule	1876	10	18	15	14	776	825	
8. " Victoriaschule	1867	10	18	12	17	755	853	
8 Anstalten: 6 X stufig, 2 IX stufig;			129	97	104	5320	4819	
9. Brandenburg	1812	9	9	9	7	290	300	F.
10. Charlottenburg	1857	9	13	9	7	404	250	
11. Cottbus	1895	9	9	5	7	262	—	W., S.
12. Eberswalde	1854	9	9	5	5	175	149	
13. Forst i./L.	1889	9	8	4	6	200	—	

	1	2	3	4	5	6	7	
14. Frankfurt a./O.	1861	9	13	12	13	372	329	S.
15. Guben	1858	9	8	5	5	230	257	
16. Küstrin	1794	9	8	5	4	200	200	
17. Landsberg a./W.	1861	9	9	5	4	160	172	
18. Luckenwalde	1873	9	9	5	5	234	269	
19. Neuruppin	1838	10	9	6	5	234	220	
20. Perleberg	1837	10	9	6	4	125	120	
21. Potsdam	1861	10	16	13	5	480	428	S.
22. Prenzlau	1823	9	9	6	6	230	279	S.
23. Spandau	1862	9	9	6	4	210	225	W.
23 Anstalten: 9 X stufig, 14 IX stufig;			276	198	191	9126	8017	
IV. Provinz Pommern.								
1. Demmin	1845	10	7	6	4	128	81	
2. Colberg	1818	10	7	6	6	145	175	
3. Greifswald	1866	10	11	7	9	337	238	S.
4. Stargard	1839	10	9	5	6	288	219	
5. Stettin	1843	9	18	9	13	523	417	S.
6. Stolp	1834	9	9	4	7	296	208	
6 Anstalten: 4 X stufig, 2 IX stufig;			61	37	45	1717	1338	
V. Provinz Posen.								
1. Bromberg	1842	10	12	9	5	360	415	S.
2. Krotoschin	1836	9	9	4	6	96	94	
3. Schneidemühl	1856	10	10	5	6	260	225	
4. Posen	1820	10	10	16	11	389	411	S.
4 Anstalten: 3 X stufig, 1 IX stufig;			41	34	28	1105	1145	
VI. Provinz Schlesien.								
1. Breslau, Augustaschule	1767	9	16	10	12	473	403	W.
2. „ Victoriaschule	1863	9	9	10	5	191	361	W.
3. Bunzlau	1858	9	8	4	3	125	99	
4. Gr.-Glogau	1879	9	8	8	6	140	157	
5. Görlitz	1781	9	9	9	7	367	372	S. W.
6. Kattowitz	1875	10	9	6	6	287	200	S.
7. Liegnitz	1855	9	9	6	3	212	264	S.
8. Oppeln	1878	10	8	7	5	230	206	
9. Schweidnitz	1865	9	9	5	4	172	215	
9 Anstalten: 2 X stufig, 7 IX stufig;			85	65	51	2197	2277	
VII. Provinz Sachsen.								
1. Aschersleben	1853	9	8	7	4	230	236	
2. Burg	1806	9	9	9	3	166	139	
3. Eisleben	1865	10	11	6	7	362	366	
4. Erfurt	1827	10	12	8	6	377	297	
5. Halberstadt	1822	9	9	8	6	277	317	S.
6. Halle, Francke-Stift	1698	10	10	5	7	320	318	S.
7. „ städt. höhere Mädchenschule	1883	10	19	12	13	560	383	

	1	2	3	4	5	6	7	
8. Magdeburg, Augustaschule . . .	1880	9	18	12	15	600	546	S.
9. „ Luisenschule . . .	1819	9	18	13	11	652	549	
10. Merseburg	1862	9	7	6	5	170	188	
11. Mühlhausen i. Th.	1831	10_{3}	6	4	4	176	211	
12. Naumburg	1858	10	9	4	7	225	187	
13. Nordhausen	1808	9	12	7	8	300	357	W.
14. Quedlinburg	1853	9	9	6	5	164	149	
15. Schönebeck	1894	9	9	5	5	253	—	
16. Stendal	1858	9	9	5	7	225	228	
17. Weißenfels	1864	9	7	5	2	149	124	
18. Wernigerode	1884	9	7	5	4	74	85	W.
19. Torgau	1825	9	9	5	4	270	116	
19 Anstalten: 6 X stufig, 13 IX stufig;			198	132	123	5550	4796	

VIII. Provinz Schleswig-Holstein.

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Altona	1876	10	10	8	8	344	255	S.
2. Flensburg	1886	10	9	6	7	270	196	
3. Kiel	1861	10	20	13	12	608	492	
4. Rendsburg	1888	9	8	3	8	174	—	
4 Anstalten: 3 X stufig, 1 IX stufig;			47	30	35	1396	943	

IX. Provinz Hannover.

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Celle	1805	9	9	5	6	194	280	W.
2. Emden	1872	10	10	7	5	240	203	S.
3. Göttingen	1866	10	10	7	8	304	94	
4. Goslar	1804	9	8	4	6	210	251	
5. Hannover I.	1853	9	18	18	10	711	740	S.
6. Hannover II.	1879	9	9	11	4	397	322	F.
7. Harburg	1856	9	7	5	4	200	201	
8. Hildesheim	1872	9	9	5	6	250	95	W.
9. Leer	1877	10	9	5	5	180	168	S. F.
10. Lüneburg	1875	10_{1}	9	6	6	240	235	
11. Münden	1872	9	7	2	4	115	115	
12. Osnabrück	1848	10	12	9	11	377	332	S.
13. Stade	1863	9_{2}	6	7	6	96	97	
13 Anstalten: 5 X stufig, 8 IX stufig;			123	91	81	3514	3133	

X. Provinz Westfalen.

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Bielefeld	1858	10	10	9	8	290	206	S.
2. Dortmund	1867	10_{3}	7	11	10	504	387	S.
3. Gütersloh	1887	9_{4}	4	1	4	70	—	
4. Hagen	1858	10_{3}	9	9	7	260	270	S.
5. Hamm	1875	10_{3}	7	7	5	176	129	
6. Herford	1890	10	10	5	5	242	—	
7. Iserlohn	1870	10_{3}	7	6	4	152	152	
8. Minden	1826	10	10	7	6	235	207	
8 Anstalten: 7 X stufig, 1 IX stufig;			64	55	49	1929	1301	

XI. Provinz Hessen-Nassau.	1	2	3	4	5	6	7	
1. Bockenheim	1877	9	9	8	3	240	234	
2. Cassel	1869	10	20	15	13	492	700	S.
3. Frankfurt a./M., Elisabethschule	1804	9	18	21	8	698	833	S. F.
4. " " Humboldtschule	1876	9	18	15	8	734	662	F.
5. " " israel. Rel.	1853	9	9	4	6	208	198	F.
6. " " israel. Gem.	1801	10	10	4	6	173	297	
7. Hanau	1840	10	12	12	4	333	320	
8. Marburg	1879	10	10	5	6	253	226	
9. Wiesbaden	1847	10	16	15	7	497	580	S.
9 Anstalten: 5 X stufig, 4 IX stufig;			122	99	61	3628	4050	

XII. Rheinprovinz.	1	2	3	4	5	6	7	
1. Aachen	1626	10	12	1	14	375	391	
2. Barmen, W.	1823	10	11	8	8	298	526 (2. u. 3. zusammen)	
3. " O.	1885	10	10	5	6	192		
4. " U.	1831	10	10	5	6	199	187	
5. Coblenz	1834	10	7	3	8	220	254	S.
6. Cöln	1871	10	16	16	9	476	505	S.
7. Crefeld	1874	10	10	12	7	322	205	
8. Düsseldorf	1837	10	16	10	14	395	430	
9. Duisburg	1884	10	10	6	6	315	234	
10. Elberfeld, O.	1892	10	10	5	9	307	694 (10. u. 11. zusammen)	S.
11. " W.	1845	10	13	8	12	400		
12. Essen	1816	10	14	9	8	449	444	
13. Mülheim a./R.	1876	10	8	7	2	112	170	
14. M.-Gladbach	1875	10_4	6	4	4	170	120	
15. Remscheid	1886	10_3	7	4	5	182	—	
16. Trier	1879	10	10	7	7	320	282	S.
17. Wesel	1852	10	10	2	6	110	150	
17 Anstalten: X stufig;			180	112	131	4842	4592	

B. Norddeutschland (außer Preußen).

I. Sachsen.	1	2	3	4	5	6	7	
1. Dresden	1808	10	14	17	5	294	395	
2. Leipzig	1871	10	17	15	7	506	508	F.
2 Anstalten: X stufig;			31	32	12	800	903	

II. Mecklenburg-Schwerin.	1	2	3	4	5	6	7	
1. Waren	1870	10	9	—	8	106	95	
2. Wismar	1881	10	10	8	7	183	315	S.
2 Anstalten: X stufig;			19	8	15	289	410	

III. Sachsen-Weimar.	1	2	3	4	5	6	7	
1. Eisenach	1873	10	9	6	5	235	215	S.
2. Weimar	1854	10	10	9	16	330	260	F.
2 Anstalten: X stufig;			19	15	21	565	475	

IV. Mecklenburg-Strelitz.	1	2	3	4	5	6	7
1. Neubrandenburg	1849	9	8	6	4	250	244
2. Neustrelitz	1806	9	8	4	5	223	222
2 Anstalten: IX stufig;			16	10	9	473	466
V. Oldenburg.							
Oldenburg	1836	10	10	8	7	277	345
VI. Braunschweig.							
1. Braunschweig	1863	10	20	15	15	650	464 S.
2. Helmstedt	1883	10	10	5	4	124	106
2 Anstalten: X stufig;			30	20	19	774	570
VII. Sachsen-Altenburg.							
Altenburg	1810	10	10	7	4	220	155
VIII. Sachsen-Gotha.							
1. Gotha	1852	9	13	8	8	350	382
2. Coburg	1852	9	8	6	5	146	155
2 Anstalten: IX stufig;			21	14	13	496	537
IX. Anhalt.							
1. Bernburg	1842	10	10	8	6	323	259
2. Dessau	1786	10	14	13	9	450	381 S.
3. Köthen	1870	10	9	8	6	250	289
4. Zerbst	1806	10	9	8	6	180	254
4 Anstalten: X stufig;			42	37	27	1203	1183
X. Schwarzburg-Sondershausen.							
1. Sondershausen	1824	10	10	5	7	170	183 S.
2. Arnstadt	1885	10	8	6	4	146	—
2 Anstalten: X stufig;			18	11	11	316	183
XI. Reuß ä. L.							
Greiz	1875	9	8	9	4	163	121
XII. Reuß j. L.							
Gera	1864	9	9	9	4	315	281
XIII. Lippe-Detmold.							
Detmold	1893	10	9	2	7	170	—
XIV. Hansastädte.							
Hamburg	1872	10	24	16	28	658	811 S.

C. Süddeutschland.

I. Bayern.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Ansbach	1812	9_{3}	6	9	3	125	97
2. Aschaffenburg	1875	10_{6}	4	6	8	130	110 S.
3. Edenkoben	1859	9_{5}	2	3	3	21	38
4. Erlangen	1887	9	6	7	5	160	—
5. Germersheim	1891	9_{4}	5	3	5	44	—
6. Hof	1869	10_{2}	4	8	3	105	108
7. Kaiserslautern	1875	9_{4}	5	7	2	140	135
8. Kempten	1874	9_{4}	5	9	2	89	60 F.
9. Landau	1874	10	8	7	7	211	163 F.
10. Ludwigshafen	1878	10_{3}	7	9	4	156	106
11. München	1822	10_{4}	15	15	11	550	471
12. Neustadt a./H.	1836	9_{4}	5	4	3	110	63
13. Nördlingen	1881	9_{5}	2	4	2	56	42 F.
14. Nürnberg, städtische	1822	9	15	15	11	563	410
15. " Port'sche	1842	9	18	34	13	612	640 F.
16. Regensburg	1871	10_{4}	6	7	5	150	133
17. Rothenburg o./T.	1871	9_{5}	2	4	2	48	65
18. Speyer	1880	10_{4}	6	7	4	111	136
18 Anstalten: 7 X stufig, 11 IX stufig;			121	158	93	3381	2777

II. Württemberg.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Cannstadt	1866	10_{1}	9	6	5	200	202
2. Eßlingen	1883	10	10	9	4	181	122
3. Göppingen	1883	10_{1}	9	8	1	195	189
4. Schwäbisch Hall	1857	10	6	6	4	170	154
5. Heilbronn	1879	10_{1}	9	6	5	280	298
6. Ludwigsburg	1882	10_{1}	9	6	4	177	201
7. Stuttgart, Katharinenstift	1818	10_{1}	20	23	27	665	592 S.
8. " Olgastift	1873	10_{1}	9	12	13	288	392 F.
9. Reutlingen	1859	10	10	8	4	320	287
10. Ulm	1878	10	10	11	5	270	314
11. Kornthal	1821	10_{3}	7	4	5	83	82
11 Anstalten, alle X stufig;			108	99	77	2829	2833

III. Baden.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Baden	1869	10	10	5	5	161	155
2. Freiburg	1873	10	15	7	13	540	787 S.
3. Heidelberg	1877	10	15	9	9	431	300 S.
4. Karlsruhe	1826	10	16	11	9	577	552
5. Konstanz	1860	10_{3}	7	4	4	163	135
6. Mannheim	1863	10	12	17	8	350	485
7. Offenburg	1875	10_{3}	7	4	4	150	189 F.
7 Anstalten, alle X stufig;			82	57	52	2372	2603

IV. Hessen.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Darmstadt	1876	10	16	14	8	600	546 S.
2. Gießen	1841	10	18	15	8	536	446
3. Mainz	1889	10	18	17	13	571	—
4. Offenbach	1876	10	9	9	4	260	334
5. Worms	1886	10	10	9	7	292	285
5 Anstalten, alle X stufig;			71	64	40	2259	1611

V. Elsaß-Lothringen.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Metz	1896	9	11	1	12	300	—
2. Mülhausen	1872	9	18	11	12	490	564 S.
3. Straßburg	1875	10	10	11	10	255	262 S.
3 Anstalten: 1 X stufig, 2 IX stufig;			39	23	34	1045	826

Gesamtübersicht.

A. Preußen.

	X stufig.	IX stufig.					
1. Ostpreußen	5	4	75	44	49	2281	1997
2. Westpreußen	5	2	71	55	48	2028	2253
3. Brandenburg	9	14	276	198	191	9126	8017
4. Pommern	4	2	61	37	45	1717	1338
5. Posen	3	1	41	34	28	1105	1145
6. Schlesien	2	7	85	65	51	2197	2277
7. Sachsen	6	13	198	132	123	5550	4796
8. Schleswig-Holstein	3	1	47	30	35	1396	943
9. Hannover	5	8	123	91	81	3514	3133
10. Westfalen	7	1	64	55	49	1929	1301
11. Hessen-Nassau	5	4	122	99	61	3628	4050
12. Rheinprovinz	17	—	180	112	131	4842	4592
Summa	71	57	1343	952	892	39313	35842

B. Norddeutschland.

1. Sachsen	2	—	31	32	12	800	903
2. Mecklenburg-Schwerin	2	—	19	8	15	289	410
3. Sachsen-Weimar	2	—	19	15	21	565	475
4. Mecklenburg-Strelitz	—	2	16	10	9	473	466
5. Oldenburg	1	—	10	8	7	277	345
6. Braunschweig	2	—	30	20	19	774	570
7. Sachsen-Altenburg	1	—	10	7	4	220	155
8. Sachsen-Gotha	—	2	21	14	13	496	537
9. Anhalt	4	—	42	37	27	1203	1183
10. Schwarzburg-Sondershausen	2	—	18	11	11	316	183
11. Reuß ä. L.	—	1	8	9	4	163	121
12. Reuß j. L.	—	1	9	9	4	315	281
13. Lippe-Detmold	1	—	9	2	7	170	—
14. Hamburg	1	—	24	16	28	658	811
Summa	18	6	266	198	181	6719	6440

C. Süddeutschland.	X stufig.	IX stufig.	3	4	5	6	7
1. Bayern	7	11	121	158	93	3381	2777
2. Württemberg	11	—	108	99	77	2829	2833
3. Baden	7	—	82	57	52	2372	2603
4. Hessen	5	—	71	64	40	2259	1611
5. Elsaß-Lothringen	1	2	39	23	34	1045	826
Summa	31	13	421	401	296	11886	10650
A. Preußen	71	57	1343	952	892	39313	35842
B. Norddeutschland	18	6	266	198	181	6719	6440
C. Süddeutschland	31	13	421	401	296	11886	10650
Deutschland	120	76	2030	1551	1369	57918	52932

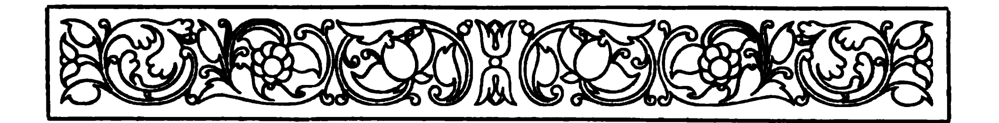
Übersicht über die Stundenverteilung auf X stufigen höheren Mädchenschulen.

	Preußen.	Bayern.	Sachsen.	Württemberg.	Baden.	Hessen.	Mecklenburg.	Braunschweig.	Anhalt.	Hamburg.	Durchschnitt.
1. Religion	26 10	22 10	24 10	20 10	23 10	20 10	26 10	25 10	19 10	20 10	22.5
2. Deutsch	58 10	66 10	58 10	63 10	58 10	63 10	58 10	58 10	55 10	61 10	59.8
3. Französisch . . .	31 7	31 6	32 7	33 7	36 7	35 7	31 7	31 7	31 7	33 7	32.4
4. Englisch	16 4	14 3	15 4	12 3	14 3	14 4	16 4	15 4	18 5	20 5	15.4
5. Rechnen	26 10	24 10	30 10	30 10	32 10	32 10	29 10	28 10	28 10	28 10	28.7
6. Geschichte . . .	12 6	9 5	12 6	10 5	11 6	12 6	13 7	13 6	16 7	13 7	12.1
7. Geographie . . .	16 8	15 8	15 9	12 7	13 8	15 8	16 8	16 8	12 8	14 8	14.4
8. Naturwissenschaften	14 7	12 7	15 9	11 7	14 8	17 8	15 7	14 7	15 8	17 7	14.4
9. Zeichnen	12 6	12 6	12 6	12 6	10 5	12 6	11 6	14 7	13 7	17 9	12.5
10. Schreiben . . .	7 3	8 6	14 5	9 6	9 5	14 5	9 5	10 5	10 4	10 6	10.0
11. Handarbeiten . .	16 8	28 10	18 9	36 10	33 10	20 10	20 10	23 10	23 10	20 10	23.7
12. Singen	14 7	10 9	11 7	11 9	13 9	14 8	18 9	12 9	15 9	11 8	12.9
13. Turnen	20 10	20 10	16 8	17 9	21 10	16 8	16 8	15 9	17 10	20 10	17.8
Summa	268	271	272	276	287	284	278	274	272	284	276.6

Hierbei ist Schreiben, Anschauung und Singen in der untersten Klasse, weil selten getrennt, zu Deutsch gerechnet.

NB. Die kleinere Zahl giebt die Zahl der Klassen an, in welchen der betreffende Gegenstand gelehrt wird.





3.

Das höhere Mädchenschulwesen des Auslandes.

Von

Professor Dr. Stephan Waetzoldt,

Königlich Preußischem Regierungs- und Schulrat in Magdeburg.

Die folgenden Bemerkungen haben im wesentlichen das öffentliche höhere Mädchenschulwesen des Auslandes zum Gegenstande. Über Privatschulen und häusliche Bildungsgänge zuverlässige Nachrichten zu erhalten, ist kaum möglich. Nicht alle Staaten sind gleichmäßig behandelt. Das Hauptinteresse wird sich stets dem Lande, dessen pädagogischer Wettbewerb sich in Deutschland am schärfsten fühlbar macht, d. h. Frankreich, zuwenden, demnächst dem stammverwandten England und der auf einem andern natürlichen und geschichtlichen Boden erwachsenen Bildung der nordamerikanischen Freistaaten. Abschließende Urteile und vergleichende Schätzungen der Vorzüge und Nachteile zu geben, lag dem Verfasser fern. Er ist der Überzeugung, daß das Schulwesen jedes Volkes aus seinen Lebensbedingungen und seiner Geschichte heraus beurteilt werden muß, und hat von alleinseligmachenden pädagogischen Grundsätzen und Forderungen eine sehr geringe Meinung.

Unter höherem Mädchenschulwesen sind im folgenden diejenigen Veranstaltungen verstanden, welche zwischen Volks- und Mittelschulen in unserem Sinne und der Hochschule oder höheren Fachschule liegen.

Nicht überall war es dem Referenten möglich, gleich sicheres Material zu bieten. Er hat sich aber bemüht, stets auf die besten ihm erreichbaren Quellen zurückzugehen. Aus eigner Anschauung berichtet er über Frankreich, England und die Vereinigten Staaten.

In Frankreich war, wie in allen romanisch-katholischen Ländern, auch der höhere Unterricht des weiblichen Geschlechts lange dem Klerus überlassen, und noch heute bevorzugt ein großer Teil der ersten Familien des Landes für

die heranwachsenden Töchter die Klostererziehung. Die Entsittlichung der Klöster und die verdummende Wirkung ihrer Methode bekämpften Fénelon (De l'éducation des filles) und Frau von Maintenon im Interesse einer vernünftigen und praktischen Mädchenerziehung. Die erste rein weltliche Anstalt war St. Cyr in der ersten Periode seines Bestehens bis 1693. In dem großen napoleonischen System der Université de France, das alle öffentlichen Lehreinrichtungen zusammenfaßte, hat die Frauenbildung keinen Platz gefunden. Erst um 1820 fängt der Begriff eines höheren Unterrichts für die weibliche Jugend an sich zu entwickeln. Der verdienstvolle französische Unterrichtsminister Duruy trat dem Gedanken näher, durch staatliche Beihülfe dem Manne die Compagne intellectuelle vorzubereiten. Im Jahre 1867 bildete sich in der Sorbonne die Association pour l'enseignement secondaire des jeunes filles. Sie richtete die cours libres ein. Das Unternehmen scheiterte fast vollständig in den Departements; selbst in Paris war die Zahl der Schülerinnen dieser staatlich unterstützten und geförderten Lehrkurse im Jahre 1879 auf 128 gesunken. Die staatliche Organisation seines höheren Mädchenschulwesens verdankt Frankreich der dritten Republik; sie bildet einen Teil der nationalen Wiedergeburt Frankreichs nach der großen Niederlage von 1870/71. Das Land schuldet sie im wesentlichen der Hingabe des Abgeordneten Camille Sée. Die Loi Sée datiert vom 21. Dezember 1880. Art. 1 lautet: Il sera fondé par l'Etat, avec le concours des départements et des communes, des établissements destinés à l'enseignement secondaire des jeunes filles. Während die höheren Knabenschulen Internate sind, sollen diese Anstalten grundsätzlich Externate sein; doch dürfen Internatseinrichtungen unter bestimmten Voraussetzungen damit verbunden werden. Der Lehrplan umfaßt nach Art. 4: 1. L'enseignement moral. 2. La langue française, la lecture à haute voix et au moins une langue vivante. 3. Les littératures anciennes et modernes. 4. La géographie et la cosmographie. 5. L'histoire nationale et un aperçu de l'histoire générale. 6. L'arithmétique, les éléments de la géometrie, de la chimie, de la physique et de l'histoire naturelle. 7. L'hygiène. 8. L'économie domestique. 9. Les travaux à l'aiguille. 10. Des notions de droit usuel. 11. Le dessin. 12. La musique. 13. La gymnastique.

Religionsunterricht darf auf Wunsch der Eltern außerhalb des lehrplanmäßigen Unterrichts in den Anstalten selbst durch Geistliche erteilt werden; diese Geistlichen bedürfen aber ministerieller Bestätigung und dürfen nicht in der Anstalt wohnen. Mit der Anstalt kann ein pädagogischer Lehrgang verbunden werden. Die Aufnahme ist von einer Prüfung abhängig. Schülerinnen, welche den Lehrgang vollendet haben, erhalten nach der Abgangsprüfung ein Diplom. Jede Anstalt ist einer Direktorin unterstellt. Der Lehrkörper setzt sich aus Lehrern und Lehrerinnen, welche die vorgeschriebenen Prüfungen abgelegt haben, zusammen.

Dies sind die Grundzüge der französischen Mädchenschulordnung. Das Charakteristische tritt klar hervor:

Die höheren Mädchenschulen sind als solche religionslos. Die Besorgnis vor dem Einflusse des Priesters und vor der politischen Wirkung seines Unterrichts hatte in der Kammer das Übergewicht; geschickte Redner der klerikalen Partei im Abgeordnetenhause und im Senate bekämpften diese Tendenz vergebens. Die natürliche Folge war, daß für diejenigen Familien, welche ihren Töchtern vor allem eine religiöse Erziehung sichern wollten, die neue Mädchenschule, trotz aller ihrer sonstigen Vorzüge, nicht mehr in Betracht kommen konnte, und daß bei der Freiheit des Unterrichts, welche in Frankreich gesetzlich besteht, zahlreiche streng kirchliche, ausschließlich von Ordensschwestern geleitete Anstalten neben den öffentlichen Schulen erwuchsen und blühten. Einen Ersatz für den Religionsunterricht, soweit das Staatsinteresse in Frage kommt, soll der Moralunterricht bilden, der das religiöse Gefühl schont und auf der Grundlage einer freien christlich-geschichtlichen Weltanschauung sich aufbaut.

Der Staat also gründet in erster Linie die höheren Mädchenschulen. Er betrachtet es als sein eigenstes Interesse, daß die Töchter des besseren Mittelstandes eine auf gleicher Höhe mit dem Knabenunterricht stehende und in gleicher politischer und ethischer Richtung sich bewegende Bildung erhalten. Sodann: die höhere Mädchenschule setzt eine Elementarbildung voraus; sie beginnt nicht mit dem ersten Schuljahre; der Abschluß der Studien wird durch eine Diplomprüfung bezeichnet. Die natürliche Ergänzung der Studien wird in einem pädagogischen Kursus gefunden, der für die künftigen Mütter als die natürlichen Lehrerinnen und Erzieherinnen ihrer Kinder gedacht ist. Grundsätzlich steht die Leitung der Anstalt nur einer Frau zu; Lehrer und Lehrerinnen werden nach ihren Qualifikationen gleich behandelt. Im Lehrplan treten Gesundheitslehre, Hauswirtschaft und die Elemente des bürgerlichen Rechts als eigene Lehrgebiete auf. Nur eine fremde Sprache ist obligatorisch.

Die von dem Conseil supérieur de l'Instruction publique ausgearbeiteten näheren Festsetzungen über Einrichtung und Ziele der höheren Mädchenschulen führten zu den Ausführungsbestimmungen vom Januar 1882, welche die Absichten des Gesetzgebers nicht unwesentlich verschoben. Gedacht war ursprünglich eine den Knabengymnasien gleiche Kursusdauer und Gliederung, d. h. 7—9 Jahre allgemein verbindlichen Unterrichts. Statt dessen wurde der Unterricht auf fünf, ausnahmsweise sechs Jahreskurse beschränkt, welche die Schülerin vom 12. bis 17. oder 18. Lebensjahre zu durchlaufen hat. In den drei ersten Jahreskursen sind alle Lehrgegenstände allgemein verbindlich; in den beiden letzten sind mehrere Fächer wahlfrei. Auch die Art des Unterrichts ist in der zweiten Periode eine andere; es sind weniger Lehrstunden (classes) als Vorträge des Lehrers (cours) vorgesehen. Jeder Übergang aus einer Klasse in die andere wurde von einer Prüfung abhängig gemacht. Am Ende des dritten Schuljahres sollte eine besondere mündliche Abschlußprüfung stattfinden, welche Schülerinnen, die dann schon die Schule verlassen, die Erlangung eines Certificat d'études secondaires de troisième année gewährt. Die Unterrichtsgegenstände erfuhren folgende Verteilung:

Erste Periode.

I. Jahr. (Minimal-Lebensalter 12—13 Jahre.)

1.	Französische Sprache und Litteratur	5 Stunden
2.	Lebende Sprachen (Englisch oder Deutsch)	3 "
3.	Allgemeine und nationale Geschichte. — Geographie	4 "
4.	Rechnen und Geometrie	2 "
5.	Naturgeschichte (Zoologie und Botanik)	1 "
6.	Zeichnen und Schreiben	3 "
7.	Singen (Musique vocale)	2 "
	Gesamtstundenzahl	20 Stunden

II. Jahr. (13—14 Jahre.)

1.	Französische Sprache und Litteratur	5 Stunden
2.	Lebende Sprachen	3 "
3.	Allgemeine und nationale Geschichte. — Geographie	4 "
4.	Arithmetik	2 "
5.	Naturgeschichte (Zoologie, Botanik, Geologie)	1 "
6.	Zeichnen	3 "
7.	Singen	2 "
	Gesamtstundenzahl	20 Stunden

III. Jahr. (14—15 Jahre.)

1.	Moral	1 Stunde
2.	Französische Sprache und Litteratur; altklassische Litteratur	4 Stunden
3.	Lebende Sprachen	3 "
4.	Allgemeine und nationale Geschichte. — Geographie	3 "
5.	Arithmetik und Geometrie	1 "
6.	Physik und Chemie	3 "
7.	Physiologie, Haushaltkunde und Gesundheitslehre	1 "
8.	Singen	1 "
9.	Zeichnen	3 "
	Gesamtstundenzahl	20 Stunden

Zweite Periode.

IV. Jahr. (15—16 Jahre.)

A. Obligatorische Gegenstände.

1.	Moral	1 Stunde
2.	Französische Sprache und Litteratur. — Altklassische Litteratur	4 Stunden
3.	Lebende Sprachen. — Fremde Litteraturen	3 "
4.	Übersicht der Kulturgeschichte bis zu Karl dem Großen	2 "
5.	Kosmographie	1 "
6.	Pflanzen- und Tierphysiologie	1 "
7.	Physik	1 "
		13 Stunden

B. Fakultative Gegenstände.

1.	Altklassische Litteraturen	3 Stunden
2.	Elemente der lateinischen Sprache	1 "
3.	Mathematik	3 "
4.	Singen	1 "
5.	Zeichnen	3 "
		11 Stunden
	Gesamtstundenzahl beider	24 Stunden

V. Jahr. (16—17 Jahre.)

A. Obligatorische Gegenstände.

1.	Elemente der Psychologie, angewandt auf die Erziehung	1 Stunde
2.	Französische Sprache und Litteratur. — Altklassische Litteratur	3 Stunden
3.	Lebende Sprachen. Fremde Litteraturen	3 "
4.	Übersicht der Kulturgeschichte von Karl d. Gr. bis zur Gegenwart	2 "
5.	Allgemeine Rechtskenntnisse. — Haushaltungskunde	1 "
6.	Physik und Chemie	2 "
		12 Stunden

B. Fakultative Gegenstände.

1.	Altklassische Litteraturen	2 Stunden
2.	Elemente der lateinischen Sprache	1 "
3.	Kulturgeographie (géographie universelle)	1 "
4.	Mathematik	2 "
5.	Pflanzen- und Tierphysiologie	2 "
6.	Singen	1 "
7.	Zeichnen	3 "
		12 Stunden
	Gesamtstundenzahl beider	24 Stunden

Der bei weitem größere Teil der Stunden fällt also dem Unterricht in der Muttersprache und der vaterländischen Litteratur zu; demgegenüber tritt der fremdsprachliche Unterricht sehr zurück. In den Vordergrund rücken vom dritten Jahre an die naturwissenschaftlichen Fächer. Kulturgeschichte und Kulturgeographie werden als besondere Lehrgegenstände behandelt; das Zeichnen nimmt einen ebenso breiten Raum ein als die fremden Sprachen. Die Zahl der Unterrichtsstunden ist, auch wenn alle fakultativen Fächer mitgenommen werden, mäßig. Der in den Stunden zu bewältigende Stoff ist dagegen nach dem ausführlichen, auch auf Einzelheiten eingehenden Lehrplan sehr groß. Es hat sich auch bereits eine Erleichterung des Stoffplans notwendig gemacht. Zu beachten ist, daß die Stundenzahl überall volle, nicht durch Pausen verkürzte Stunden bezeichnet. Der Donnerstag ist in allen französischen Schulen frei.

Die seitherige Entwicklung des französischen Mädchenschulwesens hat zu den folgenden Ergebnissen geführt:

In den meisten Städten, außer in Paris, hat die nationale Gewohnheit die Einrichtung von Internaten neben den Externaten durchgesetzt. Ein in der Richtung des Externats geübter Druck würde noch mehr Töchter in Privat- und Klosterschulen getrieben haben. So trennen sich die Schülerinnen einer französischen höheren Mädchenschule in vier Kategorien: Externe, welche im Elternhause wohnen, und solche, welche in den von der Schule überwachten Privatpensionaten untergebracht sind, Pensionärinnen (Interne) und Halbpensionärinnen, welche die Mittagsmahlzeit in der Anstalt einnehmen, zu gemeinsamen Arbeitsstunden (études) mit den Internen vereinigt sind, und erst abends ins Elternhaus zurückkehren. Fast alle Schulen haben sich, da die Vorbildung der eintretenden Schülerinnen eine zu ungleichmäßige und unzuverlässige war, Vorschulen (classes enfantines) angegliedert; eine beträchtliche Anzahl von Lyceen haben ein 6. Schuljahr aufgesetzt. Im Anfang des Jahres 1896 gab es in Frankreich 32 vollentwickelte und 3 noch in dem Aufbau begriffene Lycées de jeunes filles, d. h. Anstalten, welche der Staat gegründet hat und unterhält mit Beisteuern der Departements und der Städte, daneben 27 Collèges de jeunes filles, d. h. Anstalten, welche die Stadtgemeinden gegründet haben und unterhalten, und zu denen der Staat freiwillige Beihülfen zahlt. Die letzteren stehen nach der allgemeinen Schätzung hinter den Lycées zurück, sowohl was die Leistungen als was die Lehrkräfte anlangt. Der Zeit der Entstehung nach gehören dem ersten Jahrzehnt (1882—1890) 26 Lyceen und 22 Kollegien, dem zweiten Jahrzehnt (1891—1896) nur 6 Lyceen und 5 Kollegien an. Gegenwärtig scheint die Bewegung zum Stillstand gekommen zu sein. Von den etwa 60 öffentlichen höheren Mädchenschulen kommen nur 6 auf den Westen und Nordwesten, die meisten auf das Gebiet der Marne und Seine. Ansehnliche Städte, wie Nancy, Orléans, Toulon, Nimes, Cherbourg u. a., besitzen noch keine öffentliche höhere Mädchenschule. Die Schulen wurden am Ende des Jahres 1895 besucht von 10 413 Schülerinnen: Unterstufe (classe enfantine) 1119, Mittelklassen 3537, Oberklassen 5757. Die Externen bilden die Mehrzahl (7911), d. h. die öffentlichen höheren Mädchenschulen Frankreichs rekrutieren sich vorzugsweise aus Töchtern des wohlhabenden freisinnigen Mittelstandes (bourgeoisie) der großen Städte mit liberalem Stadtregiment. Sie werden noch gemieden von den streng katholischen Familien der Städte überhaupt, von dem Landadel, der Geburts- und Finanzaristokratie. Der weitaus größere Teil der weiblichen Jugend der besseren Stände wird, außer in den nördlichen Industriestädten wie z. B. Lille, noch nicht der öffentlichen Schule zugeführt; die Schöpfung von 1881 ist also noch weit davon entfernt, das Vertrauen der gesamten Bevölkerung zu besitzen.

An der Spitze der Anstalten stehen überall Frauen. Männliche Lehrkräfte wirken nur ausnahmsweise.

Die vom Staate bewilligten Ausgaben für die neuen öffentlichen höheren Mädchenschulen betrugen seit dem Jahre 1881 etwa 40 Millionen Franks, darunter 10 Millionen Vorschuß an Gemeinden; der Aufwand der Stadtgemeinden stellte sich auf etwa 10 Millionen.

Eigentümlich ist dem öffentlichen höheren Mädchenschulwesen Frankreichs, daß es einer gesetzgeberischen That entsprungen ist, mit der Absicht, für die Mädchen einen dem Knabenunterricht gleichwertigen und gleichartigen Unterricht zu schaffen, daß es deutliche Spuren seines politischen Ursprungs trägt, daß es nicht aus geschichtlichen Bildungen erwachsen und daher verhältnismäßig wurzellos ist, und daß in seiner Anlage einer weiteren Entwicklung wenig Raum gelassen zu sein scheint. Es ist mehr eine Konstruktion als eine organische Bildung. Die Folgerungen der Loi Sée sind in Frankreich unbedenklich gezogen worden: Den Lehrerinnen öffneten sich dieselben Bildungswege wie den Gymnasiallehrern, unter gleichen Voraussetzungen werden sie jetzt zu allen philologischen Staatsprüfungen zugelassen, der Zugang zu den akademischen Studien ist den Frauen erleichtert. Indessen bleiben die französischen Frauen von allen medizinischen und juristischen Prüfungen noch ausgeschlossen. Die Mädchen sind durch die Erweiterung der Studiengrenzen auch in den üblichen Kampf des Ehrgeizes um Diplome, Preise, Stipendien schonungslos hineingezogen worden.

Die Veranstaltungen für höhere Frauenbildung in England sind ganz das Werk der englischen Frauen. Der Staat ist in keiner Weise daran beteiligt, weder als Geldgeber noch als Aufsichtsbehörde noch als Gesetzgeber. Jedem steht es frei, höhere Lehranstalten einzurichten. Bis über die Mitte dieses Jahrhunderts hinaus wurden die Mädchen der besseren Stände ausschließlich im Hause der Eltern oder in kleinen Privattageschulen unterrichtet. Dazu kamen einige sehr teuere und vornehme Pensionate. Außer den Elementarfächern und den sogenannten accomplishments, wie Musik und Zeichnen, kamen Mathematik und Latein in Betracht; von lebenden Sprachen Französisch, nicht selten Italienisch, Deutsch nur ausnahmsweise. Erdkunde und Geschichte beschränkten sich auf die englische Welt. Der Begriff der höheren Bildung bestimmt sich in England noch jetzt nach den Anschauungen und Gepflogenheiten der beiden ältesten Hochschulen des Landes, Oxford und Cambridge, und diese bevorzugen seit alters Mathematik und alte Sprachen. Die neuere Entwicklung des englischen Mädchenschulwesens drängt sich in die letzten fünfunddreißig Jahre zusammen. Aber Jahrhunderte haben vorgearbeitet, indem sie der englischen Frau der höheren Stände allmählich die hervorragende Stellung schufen, die sie in der Familie, in der Gesellschaft, im sittlichen und geistigen Leben der Nation einnimmt. Heute hat die Engländerin die geistige Gleichberechtigung mit dem Manne auf allen Gebieten errungen.

Unter dem Vorsitz der Prinzessin Luise bildete sich im Jahre 1871 die National Union for the Improvement of Womens Education. Aus ihr ging ein Jahr später die Girls Public Day School Company hervor, eine Aktiengesellschaft zur Gründung höherer Mädchenschulen mit einem Grundkapital von 100000 Pfund in 20000 Anteilen zu 5 Pfund. Diese Gesellschaft hat bis jetzt mehr als 90 öffentliche höhere Mädchenschulen in den größeren Städten Englands ins Leben gerufen. Ihr halfen bald Schenkungen, Vermächtnisse, Stiftungen von Freistellen und Preisen durch Körperschaften nnd Private-

Typisch für die ganze Entwicklung dieser neuen Schulform ist z. B. die Geschichte der North London Collegiate and Camden School for Girls, die heute in ihren verschiedenen Zweigen weit über 1000 Schülerinnen zählt. Sie ist hervorgegangen aus einer bescheidenen Privatschule der Mrs. Buß und ihrer als Direktorin berühmt gewordenen Tochter Miß Buß. Eine im Jahre 1863 eingesetzte Untersuchungskommission besichtigt die gut beleumdete Schule und berichtet günstig in der Öffentlichkeit. In einer 1869 unter dem Vorsitz von Lord Lyttelton abgehaltenen öffentlichen Versammlung wird ein Kuratorium gewählt mit der Aufgabe, für die Aufbringung der nötigen Fonds zu sorgen, um die Schule zu einer öffentlichen Stiftungsschule zu machen (Endowed Public School). Aus kleinen Beiträgen kommt ein erstes Kapital von 700 Pfund zusammen. Vier Jahre später hat die Londoner Brauergilde über ein Stiftungskapital zu wohlthätigen Zwecken, das der Alderman Platt hinterlassen, zu verfügen. Sie giebt davon 20000 Pfund für die genannte Mädchenschule; weitere vier Jahre später giebt die Tuchmachergilde für den gleichen Zweck 3000 Pfund; dazu kommt ein Privatgeschenk von 1000 Pfund. Der Prinz und die Prinzessin von Wales eröffnen feierlich diese höhere Mädchenschule; ihre Governors sind die Prinzessin von Wales, der Bischof von London und der Bischof von Rochester. Ähnlich ist die Entstehungsgeschichte vieler öffentlicher Mädchenschulen in England. Sie verdanken ihr Dasein privater Initiative und der englischen Gewohnheit der Selbsthülfe und Selbverwaltung.

An die Seite der Girls Public Day School Company, deren Schulen die sog. conscience-clause haben, d. h. nur fakultativen Religionsunterricht erteilen und auch Dissidenten, vereinzelt sogar Jüdinnen aufnehmen, trat die Church Schools Company, die auf streng staatskirchlichem Boden steht. Die Ziele beider Gesellschaften, soweit es sich um die allgemeine geistige Bildung der Mädchen handelt, sind gleich. Ihr gemeinsamer Zweck ist, „Schulen zu gründen und zu unterhalten, in welchen Mädchen dieselbe gesunde und gründliche Bildung zu teil werden soll, wie den Knaben in den besten Gymnasien" (grammar schools). Damit war die grundsätzliche Gleichheit des höheren Unterrichtes beider Geschlechter ausgesprochen. Die Folge war, daß auch alle Prüfungen den Mädchen zugänglich wurden. Nun werden, außer den Prüfungen für den Dienst in der Armee und in der Kolonialverwaltung, die Prüfungen in England nicht vor Staatskommissionen abgelegt, sondern sie sind Einrichtungen der Prüfungskörperschaften der großen Universitäten, namentlich der von Cambridge, und besonderer freier, nur zu Prüfungszwecken organisierter Syndikate, wie der Londoner University. Das System dieser Prüfungen von den Local Examinations niederen Grades bis zu den Tripos von Cambridge ist sehr mannigfaltig und verwickelt. Die Resultate der Prüfungen werden ausnahmslos bis ins einzelne veröffentlicht. Sie bilden neben besonderen, auf Spezialbesichtigungen gegründeten Gutachten hervorragender Professoren der öffentlichen Meinung und dem Elternpublikum gegenüber den hauptsächlichsten Ausweis der Leistungen einer Schule und die Grundlagen ihrer Schätzung. Dazu treten die in öffentlichen Sitzungen

verteilten Preise. In der Richtung der Arbeit auf Prüfungsresultate und auf Preise sehen viele Engländer den Hauptschaden ihrer öffentlichen höheren Mädchenschulen. Der Prospekt der Day School Company erklärte von vornherein: „Wenn es gewünscht wird, werden die Schülerinnen für alle Universitäts- und andere Prüfungen, die ihnen offen stehen, vorbereitet. Ein regelmäßiges System jährlicher Prüfungen durch Examinatoren, die mit der Schule in keinem Zusammenhange stehen, wird eingerichtet."

Die Schülerinnen gehören der Anstalt gewöhnlich vom 8. oder 9. bis zum 18. oder 19. Lebensjahre an. Keine der sog. high schools unterrichtet in den Anfangsgründen. Die Elemente des Lesens, Schreibens, Rechnens werden den Kindern im Hause, in Kindergärten oder in kleinen Unterrichtszirkeln beigebracht. Zuweilen sind Elementarschulen, aber nicht organisch, an high schools angeschlossen.

Das Schuljahr wird in drei Kurse (terms) eingeteilt, deren jeder 12—13 Wochen beträgt; es beginnt nach den fast dreimonatigen Sommerferien. Das Schulgeld und die Eintrittsgelder sind überall so bemessen, daß die Anstalt sich erhalten kann; es beträgt das jährliche Schulgeld, außer für Musikstunden, z. B. in der North London Collegiate High School 360—420 Mk., das Eintrittsgeld 20 Mk.

Der Lehrplan einer englischen höheren Mädchenschule umfaßt in der Regel die folgenden Gebiete: Religion (fakultativ), Englisch, Geschichte und Litteratur, Geographie, Rechnen und Mathematik, Französisch, Deutsch, Lateinisch, Gesundheitslehre, Volkswirtschaft und Hauswirtschaft, Modellzeichnen, Ornament- und Freihandzeichnen, Physik, Naturgeschichte und Chemie, Chorsingen, Handarbeiten, Schönschreiben und Buchhaltung, Turnen (sog. Calisthenics). Welche dieser Disziplinen die einzelne Schülerin mitnimmt, hängt ab von dem Stundenplan ihrer Klasse, ihrer Vorbildung, ihren Examenabsichten und ihrer persönlichen Neigung. Man läßt der einzelnen Persönlichkeit namentlich in den oberen Klassen gewisse Freiheiten; nur darf z. B. Latein und Deutsch erst begonnen werden, wenn im Englischen und Französischen ausreichende Kenntnisse erworben sind; Fächer wie Englisch, Geschichte u. s. w. sind allgemein verbindlich. Der Unterricht beginnt gemeinhin um neun Uhr und dauert bis etwa ein oder einein-halb Uhr mit einer Mahlzeit (luncheon) nach den ersten Lektionen. Schülerinnen, welche unter Aufsicht der Hülfslehrerinnen ihre häuslichen Arbeiten fertigen sollen, bleiben bis gegen vier Uhr in der Anstalt; für sie ist auch ein Mittagessen vorgesehen. Der Lehrstoff ist überall klar und sicher umgrenzt; Lehrerin und Schülerin wissen bis auf die einzelne mathematische Aufgabe genau, was von ihnen gefordert wird. Der Unterricht beschränkt sich fast überall auf das Thatsächliche, Nützliche, Verwendbare; er ist im höchsten Sinne praktisch. Mit dem Warum der Erscheinungen in Sprachen, Geschichte, Litteratur beschäftigt sich der englische Unterricht grundsätzlich nicht; ihm genügt das Was; alle Spekulation liegt ihm fern. Nicht ein möglichst vielseitiges Entwickeln der Persönlichkeit wird erstrebt, sondern besondere Tüchtigkeit in einzelnen Wissens-

gebieten zu bestimmten Zwecken. Das Mädchen will nicht nur mit gewecktem Verständnis die Arbeit ihrer Zeit, das thätige Leben ihres Volkes verstehen lernen, sie will mitarbeiten. Darum ist nach Form und Inhalt der Unterricht der höheren Mädchenschulen im wesentlichen dem der grammar schools für Knaben gleich. Ein eigentlicher Mittelpunkt, wie etwa die Muttersprache ihn bietet, fehlt dem englischen Unterricht; die einzelnen Fächer laufen beziehungslos nebeneinander her. Der Lehrer ist ausschließlich Fachlehrer; die Spezialisierung der Arbeit tritt früh ein.

Der Unterricht der großen öffentlichen day-schools umfaßt fünf bis sechs Stufen (forms). Jede dieser Stufen zerfällt nach dem Bedürfnis und der Vorbildung der Schülerinnen in den einzelnen Fächern in mehrere Klassen und in einzelne Fachgruppen. Nicht selten werden mehrere Gruppen gleichzeitig in einem Saale unterrichtet. Minder wichtige Gegenstände werden nicht nebeneinander betrieben, sondern lösen einander innerhalb der drei terms des Jahres ab. In welchen speziellen Lehrgegenständen die Schülerin in einem term unterrichtet wird, bestimmt die Vorsteherin nach Rücksprache mit den Eltern und Lehrerinnen. So stellt eine derartige Anstalt weniger einen streng geschlossenen und gegliederten Organismus dar, sondern eher ein Aggregat von Klassen und Lehrern mit einigen Hauptgruppen und vielen kleineren Unterrichtszirkeln.

Die Leitung der Mädchenschulen liegt ausschließlich in Frauenhand; Männer unterrichten nur ausnahmweise. Lebenslängliche feste Anstellungen giebt es nicht. Mit der Zunahme der high schools steigerte sich die Nachfrage nach Lehrerinnen schnell. Die Universität Cambridge richtete die ersten pädagogischen Kurse ein und schuf ein Lehrerinnenexamen. In London entstand dank den Bemühungen der Mrs. Maria Grey das erste Seminar mit Übungsschule. Ein staatliches Lehrerexamen besteht nicht. Die Heranbildung tüchtiger Lehrerinnen für mittlere und höhere Mädchenschulen hat sich die Teachers Training and Registration Society zum Zweck gesetzt. Die Lehrerinnen für Fachwissenschaften, die den Unterricht in den oberen Klassen erteilen, haben jetzt zum größeren Teil eine akademische Vorbildung in einer der Frauenhochschulen erhalten. Gesucht sind namentlich die Studentinnen von Girton-College und Newnham-College in Cambridge für Mathematik und klassische Sprachen. Die Zahl der pädagogisch gut vorgebildeten Lehrerinnen ist verhältnismäßig noch gering. Die akademisch gebildeten Lehrerinnen vereinigt die im Jahre 1884 gegründete University Association of Women Teachers.

Auf altem Kulturboden sind die Bildungsanstalten Deutschlands, Frankreichs, Englands erwachsen. Was auch immer auf dem Gebiete der Frauenbildung Neues entstand, es hatte einen langen Entwicklungsgang der Nation zur Voraussetzung. Unter wesentlich anderen Bedingungen hat sich der Mädchenunterricht in den Vereinigten Staaten gestaltet. Um ihn zu verstehen und ihm gerecht zu werden, muß man von unseren altweltlichen Anschauungen vollständig absehen und sich klar machen, auf welchen amerikanischen Gedanken, Bedürfnissen und Gewohnheiten er beruht. Die Frau,

kann man sagen, ist heute in den Vereinigten Staaten die Trägerin der höheren geistigen Interessen. Daß sie dieselben Rechte an den gesamten Geistesbesitz der Menschheit hat wie der Mann, wird drüben überhaupt nicht bestritten. Weder im Stoff noch in der Form unterscheidet sich der Unterricht der Knaben in den high schools von dem der Mädchen; werden doch in den weitaus meisten Schulen beide Geschlechter gemeinsam unterrichtet. Auch die Universitätseinrichtungen sind entweder für beide Geschlechter bestimmt, oder es werden in eigenen Frauenhochschulen dieselben Wissenschaften in derselben Weise wie in den für die männliche Jugend bestehenden getrieben. Die größere Schülerzahl in den high schools stellen die Mädchen, und zwar durchschnittlich in den oberen Klassen noch mehr als in den mittleren. Den Mann lockt früh eigener Erwerb und volle wirtschaftliche Selbständigkeit. Frauen und Mädchen finden in Amerika eher die Muße, sich bis zum zwanzigsten Jahre und darüber hinaus mit geistigen Dingen zu beschäftigen. Dazu kommt, daß schon in den mittleren Schichten der Bevölkerung die allgemeinen Lebenseinrichtungen und die häuslichen und wirtschaftlichen Gewohnheiten der Hausfrau wenig häusliche Arbeit in deutschem Sinne übrig lassen. Die frühe Selbständigkeit der Kinder nimmt auch die Last der Erziehung und Beaufsichtigung eher von ihren Schultern als bei uns. Die hohe Schätzung des Weibes, nicht nur in Worten und Gedichten, sondern in der That und in der Wahrheit, macht dem Amerikaner diese gesellschaftliche und geistige Gleichheit der Frau leicht. Die Geschichte der Besiedelung des Landes und die noch gegenwärtig in den westlichen Staaten der großen Union herrschenden Verhältnisse lassen die natürlichen Voraussetzungen dieser einzigen Stellung der Amerikanerin erkennen. Wie in allen Kolonieländern waren die Frauen den Männern gegenüber sehr in der Minderzahl. In vereinzelten Siedelungen, oft in Not und Gefahr, trug die Frau eine große Verantwortlichkeit, forderte das Leben von ihr Mut, selbständigen Entschluß, Sicherheit in allen Lagen. Auf keinem Erwerbsgebiete hatte der Mann die Konkurrenz der Frau zu fürchten; den Unterricht der Kinder im Hause, später in der Schule überließ er ihr von vornherein. Noch heute sind unter hundert teachers der Vereinigten Staaten nur 34 Männer, im Staate Massachussetts, dem pädagogischen Musterstaate der Union, sogar nur neun. Das Vorstehende gilt nur in beschränktem Sinne für die Südstaaten und nicht für die mehr als ein Zehntel der Gesamtbevölkerung betragenden Farbigen.

Das öffentliche Schulwesen der Union ist grundsätzlich Angelegenheit der Einzelstaaten; es hat drei durchgehende Merkmale: die Schulen, auch die höheren, sind im weitesten Sinne unentgeltlich, sie schließen sich den örtlichen Bedürfnissen an, oft auch den persönlichen Neigungen und pädagogischen Meinungen der Leiter oder einzelner Schulräte, und sie haben nichts mit der Kirche zu thun. Jeder Staat hat sein eigenes Schulgesetz; jede county und jede größere Stadt ist innerhalb dieses Gesetzes in der Verwaltung, Beaufsichtigung, Besoldung, Beschulung, in den Methoden, den Lehrzielen, den inneren und äußeren Einrichtungen fast völlig selbständig. Der erstaunliche Bildungsdrang der Amerikaner,

der Schulstolz der Staaten und Städte erzeugt einen oft ins Unverständliche ausartenden Wetteifer. Die Verschiedenheiten sind groß. Doch lassen sich auch für den höheren Unterricht der Mädchen gewisse gemeinsame Züge erkennen.

Die high schools haben den Lehrgang der primary schools (die ersten vier Schuljahre) und der grammar schools (die zweiten vier Schuljahre) zur Voraussetzung. Fremde Sprachen, antike und moderne, werden erst in der high school, also kaum vor dem fünfzehnten Lebensjahre, begonnen. Die Hauptarbeit der ersten acht Schuljahre gehört dem Englischen und seiner Anwendung in Wort und Schrift, dem Rechnen, dem Schreiben und Zeichnen und der amerikanischen Geschichte und Geographie. Der Elementarunterricht ist derselbe für alle Bevölkerungsklassen. Die high school ist bestimmt, in vier Schuljahren entweder zur Hochschule vorzubereiten oder einer breiten allgemeinen Bildung zu dienen. Daher haben diese Schulen alle zwei wahlfreie Lehrgänge, The Latin und The English genannt, den ersteren für künftige Studenten und Studentinnen. In einer dritten Richtung bewegen sich die noch vereinzelten Manual Training High Schools, in denen die Hälfte der Unterrichtszeit und mehr dem Zeichnen und dem ernst und praktisch betriebenen Handfertigkeitsunterricht gewidmet ist, wozu Englisch, Geographie, Geschichte und die lebenden Sprachen treten. Verhältnismäßig gering ist immerhin die Zahl der Schüler in den high schools. Auf hundert Schüler der Vereinigten Staaten kommen 2—3 Schüler in high schools. Über die Hälfte aller Besucher der höheren Schulen sind Mädchen.

Da einzelne Lehrgegenstände, wie der praktische Unterricht in der Muttersprache, Rechnen, Geschichte der Union und Geographie, schon in der grammar school absolviert sind, scheiden sie für die höhere Schule aus. Die nachhaltigste Unterrichtsarbeit gilt daher dort den nicht in den beiden Unterschulen betriebenen Fächern.

Die Schüler und Schülerinnen der höheren Schule gliedern sich nach Jahrgängen; das Schuljahr beginnt meist im September. Wer nach einem Jahre nicht in den höheren Jahrgang übergehen kann, verläßt meist freiwillig die Schule. Da es in Amerika keinerlei „Berechtigungen", keine Schulprüfungsbedingungen für Staatslaufbahnen giebt, ist es ausgeschlossen, daß schwächere Schüler in der Schule bleiben, um irgend ein Recht zu ersitzen. Ist ein Jahrgang sehr zahlreich, so wird er in gleichartige Sektionen zerlegt, die parallelen Unterricht erhalten. Das ganze System ist nach dem Bedürfnis beweglich. Es widerspricht dem amerikanischen Gerechtigkeitsgefühl, etwa die besten Schüler und Schülerinnen eines Jahrganges eine eigene, schneller zu fördernde Klasse bilden zu lassen.

Der Unterricht dauert mit einer halbstündigen Frühstückspause wie in England in der Regel von neun Uhr vormittags bis halb zwei. Auf das Klingelzeichen wechseln die Schüler die Klasse; der Lehrer bleibt in demselben Raum. Da der Sonnabend schulfrei ist, hat die Schulwoche nur fünf Tage. Im Sommer sind etwa zehn Wochen Ferien, außerdem je eine Woche zu Weihnachten und zu Ostern.

Der „lateinische" Kursus umfaßt gewöhnlich die beiden alten Sprachen und Mathematik. Der „englische", dem die meisten Mädchen sich zuwenden, enthält Litteratur, lebende Sprachen, allgemeine Geschichte, Naturwissenschaften und Mathematik. Der Unterricht ist mehr recitation als lesson, d. h. der Schüler ist thätiger als der Lehrer; dieser bindet sich streng an das Lehrbuch (text book), er hört viel ab; dem Schüler bleibt in der Erwerbung und Durchdringung des Stoffes mehr eigene Arbeit als bei uns. Ganz nur auf eigene Beobachtung, auf eigene Versuche und Experimente des Schülers gründet sich der Unterricht in den Naturwissenschaften. Hinter der intellektuellen Bildung tritt die Bildung des Gemüts und der Phantasie ganz zurück. Ein Teil aller sonst im Hause geleisteten Arbeit ist in die Schule verlegt, indem die Schülerin oder der Schüler unter Anleitung des Lehrers die Handbibliothek, die jede Klasse besitzt, und die der Schule sonst gehörigen Lehrmittel selbständig zu benutzen gelehrt und angehalten wird. Die Lehrbücher enthalten die der Stufe entsprechenden Litteraturangaben. Die Schulzucht macht keinerlei Schwierigkeiten. Knaben und Mädchen gehen freiwillig zur Schule, betrachten die Unterrichtszeit als einem ernsten Geschäfte gewidmet, regieren und ordnen sich selbst, haben das früh geweckte und sorgsam gepflegte Bewußtsein eigener Verantwortlichkeit; von einem Zwange ist nirgends etwas zu spüren. Selbst Schulen von vielen Hunderten von halbwüchsigen Schülern beiderlei Geschlechtes regieren sich selbst. „Wir vertrauen der Jugend, und sie zeigt sich unseres Vertrauens würdig," ist drüben ein pädagogischer Erfahrungssatz. Das Verhältnis des Lehrenden zu den Lernenden ist das denkbar freieste, vertrauensvollste; beide betrachten sich als Bürger eines und desselben freien Schulstaates. Der sichere, zukunftsfreudige Ton, der den Amerikaner charakterisiert, geht auch durch das Leben und Thun der höheren Schulen; der Amerikaner achtet und verehrt in einem uns fremden Sinne in der Jugend die Zukunft der Menschheit, die höhere Ziele und ein reineres Dasein erreichen soll als die Gegenwart.

Von den high schools öffnet sich mit und ohne Prüfung der Zugang zu den Colleges, den wissenschaftlichen Hochschulen und Universitäten, welche Grade erteilen. Diese sind entweder gleichzeitig für beide Geschlechter errichtet, wie z. B. Ann Arbor in Michigan und die Universität Chicago, oder Annexe an ältere Männeruniversitäten, wie Radcliffe College an Harvard, oder aber nur für Frauen bestimmte Hochschulen, wie z. B. Vassar (Newyork), Bryn Mawr (Philadelphia) und Wellesley (Mass.).

Die Bewegung für die gemeinsame Erziehung beider Geschlechter (Coeducation) nimmt im ganzen zu. In 32 Staaten der Union herrscht jetzt in den Schulen die Coeducation; in 13 anderen leben beide Systeme nebeneinander, nur wenige Städte haben grundsätzliche Trennung der Geschlechter. Bildungsunterschiede zwischen den Geschlechtern sind nirgends vorhanden. Die Vorzüge der Coeducation, namentlich auf sittlichem Gebiete, sind auch in Amerika nicht unbestritten. Vom Standpunkt der amerikanischen Doktrin aus sind ihre Vorteile so formuliert worden:

1. Der gemeinsame Unterricht beider Geschlechter ist billiger, namentlich überall, wo dünn besiedelte Landstrecken mit Schulen zu versehen sind, wo also doppelte Anstalten für Knaben und für Mädchen die doppelte Aufwendung für Lehrräume, Lehrkräfte und Lehrmittel fordern würden.

2. Die Schulzucht wird leichter und bessert sich zusehends da, wo statt getrennter gemischte Klassen eingerichtet werden. Coeducation sittigt die Knaben und festigt die Mädchen. Jedes Geschlecht achtet im Beisein des andern mehr auf sich und gewinnt an Haltung. Die Schwärmerei und Zerfahrenheit der Mädchen bessert sich ebenso wie der Widerspruchsgeist und die Roheit der Knaben.

3. Die Schule mit Coeducation setzt nur fort, was in der Familie begonnen wurde, wo Brüder und Schwestern neben- und durcheinander erzogen werden. Die natürliche Bedingtheit des einen Geschlechtes durch das andere, die gegenseitige Ergänzung ihrer Anlagen und Fähigkeiten kommt durch gemeinsame Erziehung zum Bewußtsein der Schüler. Die Einseitigkeit wird vermieden, die Geschlechter lernen sich gegenseitig in ihrer Sphäre achten und verstehen. Mädchen, die auf geistigem Gebiete sich mit Knaben gemessen haben, sind später weniger gefallsüchtig und eitel.

4. Der Unterricht wird gefördert; seine Erfolge in den gemischten Klassen sind besser. Wo die Geschlechter getrennt sind, bilden sich einseitige Knabenschulmethoden und Mädchenschulmethoden aus, die nicht im Gleichgewicht stehen. In Knabenschulen mechanisches Einprägen, rein verstandesmäßiges Lehren und Lernen, einseitig stoffliche Interessen; in Mädchenschulen Ungenauigkeit und Unsicherheit des Lernens, allzu starke Hervorhebung des Gefühlsmäßigen im Unterricht, Mangel an Thatsächlichem. Der gesunde Ton herrscht nur in den gemischten Klassen: Mädchen wenden sich auch Gegenständen wie Mathematik und Naturwissenschaften zu, Knaben finden auch Interesse an litterarischen Dingen.

5. Die Neigung, sich in Gedanken mit dem andern Geschlecht zu beschäftigen, ist in Schulen, wo Mädchen und Knaben von der Kinderzeit an zusammen erzogen worden sind, erfahrungsmäßig geringer als in anderen. Die Gewohnheit täglichen Zusammenarbeitens und Zusammenlebens macht die Geschlechter gleichgültiger gegeneinander. Die äußere Erscheinung wird geringer geschätzt, wenn nur geistige Werte in Frage kommen; die Kenntnis der gegenseitigen Fehler und Vorzüge macht das Urteil sicherer und begründeter. Da der Wettbewerb rein auf geistigem Gebiete stattfindet, wird die geschlechtliche Spannung (sexual tension) in den Entwicklungsjahren herabgesetzt. Verfrühte Liebesthorheiten sind in gemischten Klassen seltener als da, wo die Geschlechter streng geschieden werden, und die Einbildungskraft rege ist.

Gegen Coeducation ist namentlich von Ärzten angeführt worden, daß die Ansprüche an den Körper und den Geist der im Entwicklungsalter begriffenen Mädchen bei dem gemeinsamen Unterricht beider Geschlechter und dem davon unzertrennlichen Wettbewerb die Mädchen schädige und zu einer langsamen Degeneration der amerikanischen Frau führen müsse.

Die relativ schwächste Seite des amerikanischen Schulwesens ist die pädagogisch mangelhafte Vorbildung der Lehrkräfte, namentlich auch der für höhere Schulen, der häufige Lehrerwechsel, außer an sehr gut dotierten Anstalten, und die Unsicherheit in der Lebensstellung der Lehrer und Lehrerinnen. Geringer als bei den Volksschulen ist die politische Beeinflussung. Weit weniger als in England ist das Preis-, Stipendien- und Prüfungswesen entwickelt, obgleich auch in den Vereinigten Staaten von den jungen Mädchen auf Grade und Diplome als Ausweise erreichter Bildung ein hoher Wert gelegt wird.

In Rußland hat die Kaiserin Katharina II. die erste, für Mädchen des Adels bestimmte, höhere Lehranstalt als Internat begründet, bei der bald darauf (1765) auch eine Abteilung für Mädchen des Bürgerstandes (Beamtentöchter) eingerichtet wurde. Die Erziehungs- und Unterrichtsziele entsprachen den Grundsätzen eines aufgeklärten Despotismus. Eine unvergleichlich segensreiche Thätigkeit entfaltete dann eine deutsche Fürstentochter, die nachmalige Kaiserin Maria Feodorowna, durch Gründung, Erweiterung und Ausstattung einer ganzen Anzahl von Erziehungsinstituten für die weibliche Jugend des Adels und des Mittelstandes. Auch die folgenden Kaiserinnen haben sich die Förderung und Vermehrung dieser Mädcheninstitute angelegen sein lassen. Sie bilden heute die älteste und vornehmste der drei Gattungen höherer Mädchenschulen in Rußland als „Institute der Kaiserin Maria" und unterstehen lediglich dem „Vormundschaftsrat der Anstalten der Kaiserin Maria", einer Abteilung der kaiserlichen Kanzlei; es sind im ganzen 34 Anstalten. Das strenge Internatsprinzip lockerte sich in den siebziger Jahren; jetzt werden auch Halbpensionärinnen und Externe in diese vornehmen Institute zugelassen. „Das Hauptziel der weiblichen Erziehung ist die Bildung guter Gattinnen und nützlicher Familienmütter," lautet der eine Grundsatz, „die Bildung, wenn sie über den Stand der Schülerinnen hinausgeht, ist nicht immer für sie von Nutzen," der andere Grundsatz für die Anstalten der Kaiserin Maria. Die Aufnahme findet in der Regel mit dem zehnten Lebensjahre statt. An Vorkenntnissen werden gefordert die Hauptgebete der orthodoxen Kirche, Lesen und Schreiben in der russischen und in einer fremden Sprache und Rechnen im Zahlenkreise von 1—100. Fast alle Anstalten haben einen Kursus von sieben aufsteigenden Klassen. Die Schülerinnen der I. Klasse sind durchschnittlich 17 Jahre alt. Unterrichtsgegenstände sind: Religion, Russisch, Französisch, Deutsch, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Mathematik, Pädagogik, Zeichnen und Handarbeiten. Die wöchentliche Stundenzahl in den einzelnen Klassen steigt von 22 bis 26; hierin sind die dem Turn- und Tanzunterricht gewidmeten Stunden nicht mitgezählt. Wo Schülerinnen nichtorthodoxen Glaubens vorhanden sind, erhalten sie besonderen Unterricht in ihrem Bekenntnis; in den Instituten des Kaukasus und der Krim wird auch in der muhammedanischen Glaubenslehre unterrichtet. Jede Anstalt untersteht in den internen Angelegenheiten einer Leiterin; der Unterricht wird von Lehrern und Lehrerinnen erteilt; die „Klassendamen" wohnen dem Unterricht der Lehrer bei. Eine Abgangsprüfung berechtigt bei den Anstalten erster Kategorie (die

Kategorie wird nach der Herkunft der Schülerinnen bestimmt) zur Thätigkeit als Gouvernante (Erzieherin in höheren adligen und reichen Häusern), bei den Anstalten zweiter Kategorie zur Erteilung von Hausunterricht in den mit „Gut" bestandenen Fächern. Wer die vier unteren Klassen mit Erfolg absolviert hat, erhält die Berechtigung, später als Volksschullehrerin angestellt zu werden.

Über die Unterrichtsmethoden und den inneren pädagogischen Betrieb liegen mir leider keine Nachrichten vor.

Die allgemein zugänglichen öffentlichen höheren Mädchenschulen (Gymnasien) unterstehen dem Ministerium der Volksaufklärung. Die ersten sind unter der Regierung Kaiser Alexanders II. ins Leben gerufen worden. Diese Mädchengymnasien werden teils vom Staate allein, teils mit oder ohne Staatsbeihülfen vom Adel, von landständischen und städtischen Korporationen, teils auch von Einzelnen unterhalten; es ist gestattet, mit diesen als Externaten eingerichteten Schulen Pensionate zu verbinden. Der Organisation liegt das Reglement vom 24. Mai (5. Juni) 1870 zu Grunde. Die Oberaufsicht führt der Kurator des Lehrbezirkes; unter ihm ist für jede Anstalt ein Kuratorium bestellt, dem auch die Direktrice und eine Ehrenkuratorin angehört. Die Lehrkräfte wählt der Direktor des Knabengymnasiums; sie sind vom Kuratorium zu bestätigen und besitzen Beamtenqualität. Die unmittelbare Leitung hat die Direktorin, welche indessen mit Bezug auf unterrichtliche und Erziehungsfragen von der Lehrerkonferenz, dem „pädagogischen Conseil", abhängig ist, dessen Vorsitz der Direktor des Knabengymnasiums führt. Die Direktorin wird vom Kuratorium gewählt; unterrichten darf sie nur, wenn sie die dafür nötige Qualifikation nachweist. Die Klassendamen (Aufseherinnen) werden von der Direktorin angestellt. In den drei unteren Klassen wirken vorzugsweise Lehrerinnen, in den oberen Lehrer. Die Mädchengymnasien sind siebenklassig; eine achte Klasse, welche in einem pädagogisch-praktischen Kursus Lehrerinnen vorbildet, ist an die größeren Anstalten angeschlossen. Nach dem Normallehrplan vom 31. August 1874 sind obligatorisch: Religion, Russisch, Mathematik, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Physik, Schönschreiben, Handarbeiten; fakultativ: Deutsch, Französisch, Zeichnen, Pädagogik oder auch: Deutsch oder Französisch, Lateinisch, Griechisch. Die klassischen Sprachen sind in den Lehrplan aufgenommen, um die Abiturientinnen auch für den häuslichen Unterricht von Knaben zu befähigen. Der Eintritt erfolgt mit neun Jahren. In einer Aufnahmeprüfung sind die Elemente der Religion, des Lesens, Schreibens, Rechnens nachzuweisen; eine Vorklasse zur Erwerbung dieser Kenntnisse kann angeschlossen werden.

Mit den Gymnasien sind häufig Progymnasien verbunden, welche in der Regel nach dem Lehrplan der drei unteren Klassen des Gymnasiums unterrichten; der mit ihnen verbundene pädagogische Kursus erstrebt die Ausbildung von Volksschullehrerinnen. Im Gymnasium steigt die wöchentliche Stundenzahl in den obligatorischen Fächern von 13 bis 17, mit den fakultativen Fächern der ersten Gruppe überall auf 25, mit denen der zweiten Gruppe von 24 auf 30. Durch Abgangsprüfungen in den beiden oberen Klassen und im pädagogischen

Kursus werden verschieden abgestufte Lehrberechtigungen für den Unterricht in den Gymnasien und Progymnasien, den Volksschulunterricht und den Privatunterricht erworben. Das Schulgeld ist verschieden; es steigt bis zu 30 Rubel. Die Zahl der Gymnasien und Progymnasien betrug im Jahre 1892 342 mit 65 529 Schülerinnen.

Eine dritte Gruppe der höheren Mädchenschulen Rußlands bilden die unter der Aufsicht des heiligen Synods stehenden Eparchialschulen an den Sitzen der 59 Eparchien. Sie sind vorzugsweise für die Töchter der orthodoxen Geistlichen und Kirchendiener bestimmt. Aus den Abiturientinnen dieser Schulen rekrutieren sich vorzugsweise die vielen Dorfschullehrerinnen Rußlands, die, meist vereinsamt und von der Familie getrennt, in den weitzerstreuten Dörfern inmitten einer rohen, ungebildeten Bevölkerung den Kampf gegen die Mächte der Finsternis führen. Diese entsagungsstarken Mädchen, denen ein unsicherer monatlicher Lohn von 25—26 Mark genügen muß, verdienen die höchste Achtung. Im Jahre 1892 besuchten 13 000 Schülerinnen diese Eparchialschulen. Im ganzen mögen jetzt an 100 000 russische Mädchen die höheren Lehranstalten der genannten drei Kategorien besuchen. Für den Lehrbetrieb und die Methoden aller höheren Mädchenschulen ist neuerdings im Unterrichtsministerium unter dem Fürsten Wolkonski ein einheitlicher Plan ausgearbeitet worden, der jedoch noch nicht vorliegt.

Eine über das Ziel der Gymnasien hinausgehende Frauenbildung boten zuerst im Jahre 1869 die mit Erlaubnis des Ministeriums der Volksaufklärung in Petersburg und Moskau veranstalteten öffentlichen Vorlesungen über Geschichte, philologische Disziplinen und Naturwissenschaften. Drei Jahre später eröffnete der Moskauer Universitätsprofessor Gerrieu höhere Lehrkurse für Damen, die besonders die russische Geschichte und die allgemeine Litteratur behandelten; Petersburg folgte bald nach. Diese Kurse sind als vierjährige Lehrgänge jetzt bedeutend erweitert und vertieft worden. Ein Ukas vom Jahre 1876 gestattete die Gründung höherer weiblicher Kurse an den Universitäten von Kasan, Petersburg und Kiew; die Kurse waren historisch-philologische oder mathematisch-physikalische. Im Jahre 1872 wurden die ersten medizinischen Kurse errichtet; sie haben nur 16 Jahre bestanden, nachdem sie gegen 1000 Ärztinnen ausgebildet hatten. Neuerdings ist in Petersburg eine eigene medizinische Fakultät für weibliche Studenten ins Leben gerufen worden. Dort besteht auch eine Schule für Apothekerinnen und Apothekergehülfinnen. Die eigentlich wissenschaftliche Ausbildung sucht die Russin noch im Auslande, mit Vorliebe in Zürich, Genf und Paris.

Eine bemerkenswert hohe Entwicklung besitzt das Mädchenschulwesen und die Frauenbildung in Finland, das seit der Trennung von Schweden im Jahre 1809 neben der alten skandinavischen Bildung sich ein finnisches Bildungswesen schaffen mußte. Das Großfürstentum besitzt jetzt 11 staatliche höhere Mädchenschulen, fünf mit schwedischer, sechs mit finnischer Unterrichtssprache. Außerdem hat Helsingfors zwei staatliche Fortbildungsanstalten für das weibliche Geschlecht

und neben einer finnischen und einer schwedischen höheren Mädchenschule auch ein russisches Mädchengymnasium. Die höheren Mädchenschulen sind in Helsingfors siebenklassig, in den anderen Städten fünfklassig; diese fünf Klassen der kleineren Schulen entsprechen aber den fünf oberen Klassen der großen Anstalten. An der Spitze jeder Anstalt steht eine Direktorin. Das Mindestalter für die Aufnahme in die siebenklassigen Schulen ist neun Jahre, in die fünfklassigen Schulen elf Jahre. Die Mädchen absolvieren die Schule in einem Alter von 17—19 Jahren. Das Schulgeld beträgt das Doppelte des für die höheren Knabenschulen festgesetzten, nämlich 80—120 finnische Mark (= Franken) im Jahre. Der Unterricht wird erteilt von der Direktorin, 3—5 ordentlichen Lehrerinnen, durchschnittlich fünf Hülfslehrerinnen für technischen Unterricht und meist drei Lehrern. Das Schuljahr beginnt am 1. September und endet am 31. Mai; durch die Weihnachtsferien wird es in zwei Teile zerlegt. Die wöchentliche Stundenzahl beträgt für die unteren Klassen, 3 Turnstunden einbegriffen, 20—21, für die anderen 30—31 Stunden. Der Lehrplan ist außerordentlich vielseitig namentlich auf dem sprachlichen Gebiet. Jede gebildete Finländerin muß Schwedisch, Finnisch und etwas Russisch verstehen, um an den Angelegenheiten ihres Heimatslandes verständnisvollen Anteil nehmen und ungehindert verkehren zu können. Dazu kommen mindestens zwei Fremdsprachen, Deutsch und Französisch bezw. Englisch. Jede höhere Mädchenschule lehrt daher 5—6 Sprachen. Obligatorisch ist überall der schwedische und der finnische Unterricht, sowie eine Fremdsprache (Deutsch oder Französisch). Daneben sind wahlfrei die andere Fremdsprache oder auch Englisch oder Russisch, die in besonderen Kursen gelehrt werden. Religion ist in der untersten Klasse mit drei, sonst mit zwei Stunden vertreten. Geographie und Mathematik beginnen in der untersten, Geschichte in der drittletzten, Naturkunde in der viertletzten Klasse. Besonderes Gewicht wird auf gute geographische Kenntnisse gelegt (4, 4, 2, 2, 1, 1, 1 Stunden). An die siebenklassigen Schulen von Helsingfors sind Fortbildungskurse angeschlossen, deren Zweck namentlich die Ausbildung von Lehrerinnen ist. Diese Schulen sind dreistufig; das Alter der Schülerinnen in der untersten Klasse ist 18—19, in der obersten 21—22 Jahre. Von den Lehrgegenständen ist obligatorisch der muttersprachliche Unterricht und für Bewerberinnen um das Lehramt Pädagogik. Außerdem wählt jede Schülerin drei Lehrgegenstände, in denen sie sich besonders auszubilden sucht. Hier wie in den Schulen wird auf die Realien ein großes Gewicht gelegt. Auch diese Fortbildungskurse sind staatlich.

Neben den Staatsanstalten für höhere Mädchenbildung bestehen in Finland sieben Schulen, welche für die Universität vorbereiten nd beiden Geschlechtern unter gleichen Bedingungen zugänglich sind. Sie sind sämtlich privater Initiative entsprossen und werden vom Staate nur in geringem Maße unterstützt. Das Schulgeld ist mindestens doppelt so hoch als in den reinen Mädchenschulen. Trotzdem sind diese gemischten Schulen sehr beliebt und gesucht; sie genießen anscheinend das volle Vertrauen des Publikums. Die Klassenzahl in den vollentwickelten Schulen beträgt acht bis neun. Unterrichtet wird in denselben

Gegenständen wie in den höheren Mädchenschulen, nur nach dem Lehrplan der Reallyceen für Knaben. Latein ist fakultativ. Nur im Turnen der oberen Klassen sind die Geschlechter getrennt. An der Spitze steht ein Direktor neben einer Direktorin. Im Jahre 1892 besuchten fast genau so viel Mädchen als Knaben diese gemischten höheren Schulen. Auch in die Unterklassen der Knabengymnasien finden Mädchen Zugang; nur zahlen sie dort doppeltes Schulgeld. Alle finländischen Schulen stehen unter dem Oberschulrat zu Helsingfors; sie sind sämtlich Externate. In jeder Stadt führt ein von den Ortsbehörden vorgeschlagener, vom Oberschulrat bestätigter Schulausschuß, dem auch Frauen angehören, die unmittelbare Schulaufsicht. Die Universitätsbildung und die akademischen Prüfungen sind Frauen in Finland mit besonderer Erlaubnis der Staatsbehörden zugänglich. Der Versuch der Ständevertretung, ihre Zulassung unter denselben Bedingungen wie für männliche Studenten durchzusetzen, scheiterte 1893 an dem Widerstande der russischen Centralinstanz. An der Landesuniversität zu Helsingfors studieren jetzt etwa 60 junge Mädchen.

In Norwegen hat das höhere Mädchenschulwesen sich in der letzten Zeit immer mehr in der Richtung der Knabenschulen entwickelt. Die höhere Knabenschule besteht aus der dreiklassigen Vorschule, der sechsklassigen Mittelschule und dem dreiklassigen Gymnasium. Zum Übergang auf das eigentliche Gymnasium ist eine Mittelschulprüfung nötig. Die höheren Mädchenschulen, die sich völlig frei als Privatschulen entwickelt hatten, suchten nun mit ihrem zehnjährigen Kursus einen Anschluß an den neunjährigen Kursus der Knabenschulen und die Zulassung zum Mittelschulexamen. Durch Gesetz vom 15. Juni 1878 wurde gestattet, daß Mädchen, welche in bestimmte Berufsarten übergehen wollten, das Mittelschulexamen mit Modifikationen in der Mathematik ablegen durften. Nachdem das Storthing im Jahre 1884 erklärt hatte, daß es sich nach den in anderen Ländern gemachten Erfahrungen dem gemeinsamen Unterricht beider Geschlechter gegenüber nicht mehr ablehnend verhalte, ließen die meisten kommunalen und auch einige staatliche Mittelschulen Mädchen zu und gingen so zur Coeducation über; nur wurde, um die Mädchen zu schonen, bestimmt, daß sie in der obersten Klasse zwei Jahre bleiben sollten. Mehrfach ist man indessen davon zurückgekommen und behandelt auch hierin Mädchen und Knaben gleich. Die privaten Mädchenschulen schlossen sich dem Lehrgange der Mittelschulen mit gemischten Geschlechtern an, blieben aber ausschließlich Mädchenschulen. Die Kommission des Storthings für die Revision des höheren Schulwesens sprach im Jahre 1896 den Grundsatz aus: Der Unterricht der Mädchen soll soviel wie möglich derselbe sein, wie der der Knaben; nur sollen Haushaltungskunde und Handarbeiten ihm nicht fehlen. Überall da, wo eine Kommune nicht imstande sei, zwei gleich gute Schulen für die beiden Geschlechter zu errichten, empfehle sich eine gute Schule mit gemeinsamem Unterricht. Die neun- bis zehnjährigen Mittelschulen unterrichten in Religion, Norwegisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Rechnen und Mathematik, Zeichnen, Schreiben,

Handarbeit, Singen, Turnen. Die Stundenzahl steigt von 18 im ersten bis 30 oder 31 im letzten Schuljahre. Beim Eintritt in das siebente Schuljahr wählen die Schüler oder Schülerinnen zwischen Englisch und Latein, je nachdem sie im Gymnasium die Realabteilung oder die Lateinabteilung besuchen wollen. Die Absolvierung der drei Gymnasialklassen, die mit den Mittelschulen zuweilen organisch verbunden sind, berechtigt auch die Mädchen zum Abiturientenexamen. Besondere Mädchengymnasien existieren nicht. Von 1882 bis 1896 legten in Norwegen 166 Mädchen die Abiturientenprüfung ab (Examen artium oder Examen philosophicum). Das Gesetz vom Juni 1884 ließ die Frauen zu den Universitätsstudien und Graden allgemein zu. Seit 1889 sind Frauen auch in die Ortsschulbehörden wählbar.

In Schweden bestanden im Jahre 1893 schon 124 höhere Elementarschulen für Mädchen, von denen 76 Staatszuschüsse erhielten. Die übrigen Anstalten waren von kirchlichen Gemeinden, Korporationen oder Privaten gegründet und unterhalten. Wie in Finland und Norwegen schließen sich an die größeren Schulen Fortbildungskurse, die für die Universität oder das höhere Lehrerinnenseminar vorbereiten. Sie sind dreijährig; der Eintritt erfolgt in der Regel mit 18 Jahren. Fünf höhere Mädchenschulen, davon drei in Stockholm, haben die Berechtigung zu Reifeprüfungen für die Universität. Eine Anzahl der höheren Schulen ist für beide Geschlechter bestimmt, darunter eine mit Abiturientenberechtigung und staatlichen Zuschüssen. Diese gemischten Schulen (Samskolor) erfreuen sich zunehmender Gunst des Publikums. Schon seit 1870 kann die Maturitätsprüfung sowohl von den in der Realabteilung (reallinien) als von den in der Sprachabteilung (latinlinien) vorgebildeten Mädchen abgelegt werden. In ersterer werden die lebenden Sprachen (Deutsch, Französisch, Englisch) stärker betont; dazu treten mit höheren Anforderungen Mathematik, Physik und Chemie, außerdem Geographie mit Geschichte. Die „Lateinlinie" umfaßt: Religion, Latein, Französisch, Deutsch, Mathematik, Physik, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und philosophische Propädeutik. Die Anforderungen in der Muttersprache sind in beiden Abteilungen gleich. Wahlfreier Unterricht wird in Englisch, Griechisch, Hebräisch erteilt. Die meisten Mädchen wenden sich der Sprachabteilung zu. Die Universitäten Schwedens sind den Frauen zugänglich; nur vom Studium der Theologie sind sie ausgeschlossen. Die Studentinnen werden unter denselben Bedingungen wie die Studenten zu wissenschaftlichen Prüfungen und akademischen Graden zugelassen. Die Zahl der Abiturientinnen betrug von 1890—1894 126. Diejenigen, welche sich immatrikulieren ließen, wandten sich meist sprachlich-litterarischen und medizinischen Studien zu.

In Dänemark datiert ein höheres Mädchenschulwesen von der Gründung einer höheren Mädchenschule in Kopenhagen durch Fräulein Natalie Zahle im Jahre 1851. Dieser Anstalt schloß sich 1860 ein Lehrerinnenseminar an, und als 1875 die Universität Kopenhagen die Lehrsäle aller Fakultäten den Frauen öffnete, wurden zwei Vorbereitungsklassen für die Reifeprüfung (Examen artium)

errichtet. Neuerdings haben auch einige der höheren Knabenschulen Dänemarks Mädchen zugelassen. Der Staat ist an der Errichtung und Unterhaltung höherer Mädchenschulen noch nicht beteiligt.

In den Niederlanden sind die meisten Knabenschulen den Mädchen zugänglich. Im Jahre 1894 wurden von 60 mittleren Knabenschulen 40 von Mädchen besucht; außerdem bestanden 12 mittlere Schulen für Mädchen allein. In den mittleren Schulen werden drei fremde Sprachen (Deutsch, Französisch, Englisch) gelehrt. Den Mädchen, welche eine höhere Bildung suchen, sind die Gymnasien seit 1871 geöffnet, mit Ausnahme der Gymnasien in den katholischen Provinzen. Ob ein Gymnasium Mädchen aufnehmen soll oder nicht, entscheidet der Gemeinderath der Kommune, welche die Schule unterhält. Vier holländische Universitäten, Leyden, Utrecht, Groningen, Amsterdam, stehen für alle Studien den Frauen offen. Die katholischen Universitäten Maastricht und Breda schließen Frauen aus. Im Jahre 1894 wurden allein in Utrecht 55 Studentinnen immatrikuliert.

Wie in allen katholischen Ländern erhält auch in Italien die Mehrzahl aller Mädchen des Adels und des wohlhabenden Bürgertums noch eine klösterliche Erziehung. Im allgemeinen suchen nur die Töchter ärmerer Familien, namentlich solche, die Lehrerinnen werden wollen, eine höhere Bildung auf öffentlichen Schulen. Der Bildungsdrang ist am höchsten in den norditalischen Distrikten, am niedrigsten im Süden. Eine gesetzliche Schranke besteht jetzt für die Bildung der Frauen in Italien nicht mehr; ihnen sind grundsätzlich dieselben Bildungsmöglichkeiten eingeräumt wie dem männlichen Geschlecht. Die erste öffentliche höhere Mädchenschule wurde 1861 in Mailand, eine zweite 1866 in Turin begründet. Es giebt jetzt auch ein Mädchengymnasium, das für die Universität vorbereitet. An den Knabenanstalten für klassische Studien (Ginnasio und Lyceo) werden auch Mädchen zum Unterricht zugelassen. Die von den Studentinnen bevorzugten Universitäten sind Turin, Padua, Bologna und Pisa. Von den bestehenden höheren Mädchenschulen waren im Jahre 1892 fünf vom Staate gegründet und unterhalten, davon drei in Neapel. 42 vom Staate gegründete Anstalten erhielten sich selbst mit Hülfe von Staats- und städtischen Zuschüssen, 73 waren Gründungen der Provinzen oder Städte. Die Zahl der klösterlichen und privaten sogenannten „höheren" Mädchenschulen betrug fast 1500! Ob für die öffentlichen höheren Mädchenschulen ein gemeinsamer Lehrplan besteht, ist dem Referenten nicht bekannt.

Die Zahl der in den öffentlichen höheren Schulen unterrichteten Mädchen ist nur wenig größer als die der Schülerinnen der Lehrerinnenseminare für Volksschulen. In diesen Scuole normali befanden sich 1892 15 894 junge Mädchen. Der Kursus in dem Lehrerinnenseminar setzt nur die Absolvierung einer Elementarschule voraus und ist dreijährig; wer vier Jahre bleibt, erhält ein Diploma normal superiore, das ihn befähigt, auch auf der Oberstufe der öffentlichen Volksschule zu unterrichten. Der ungeheure Zudrang armer Mädchen

zum Lehrerinnenberuf überfüllt diesen so, daß der Lebenskampf der Volksschullehrerin in Italien ein sehr harter wird.

Trotz des Entgegenkommens aller gesetzlichen Faktoren und trotz des lebhaften Interesses, das namentlich die Königin Margherita der höheren Frauenbildung entgegenbringt, hat eine solche noch keinen festen Boden in der italienischen Nation gefunden. Es ist auf bildungsarme Jahrhunderte zu schnell und unvermittelt in dem geeinten Königreiche eine Zeit fieberhafter Anstrengung gefolgt, die mit einem Schlage auch die Bildung der Frauenwelt heben wollte. Bildungsgewohnheiten aber lassen sich gesetzlich nicht schaffen; sie entsprechen geistigen Bedürfnissen der Nation. Wo diese fehlen, scheitern auch die besten Absichten.

In den beiden Königreichen der iberischen Halbinsel sind in den letzten Jahren von energischen Frauen Anstrengungen gemacht worden, den Unterricht der Mädchen besserer Stände zu heben. In Portugal können Mädchen, welche die nötige Vorbildung nachweisen, in die Gymnasien für Knaben Aufnahme finden (Gesetz vom 14. Juni 1880). Fast 4000 Mädchen besuchten im Jahre 1890 höhere Knabenschulen. Zwei Lehrerinnenseminare sind in Lissabon und Oporto errichtet worden. In den Privatpensionaten und klösterlichen Internaten, welche für junge Mädchen bevorzugt werden, wird außer einigem Unterricht in den fremden Sprachen nur eine elementare Unterweisung erteilt.

Für Spanien hat die Gesellschaft für Mädchenunterricht (Asociacion para la enseñjanza de la mujer) höhere Unterrichtskurse für Mädchen in Madrid eingerichtet, in denen neben den kaufmännischen Fächern auch neuere Sprachen und Pädagogik gelehrt werden. Im allgemeinen aber ist in Spanien auch der höhere Unterricht der Frauen den Klöstern überlassen.

Seit 1875 besitzt das Königreich Ungarn öffentliche höhere Mädchenschulen, als deren Typus die Staatstöchterschule in Budapest gilt. Der eigentliche Lehrkursus dauert vier Jahre; daran schließt sich ein zweijähriger Fortbildungskursus. In die Unterklasse können nur Mädchen Aufnahme finden, die den sechsjährigen Lehrgang der Elementarschule oder die beiden untersten Klassen einer Mädchenbürgerschule durchlaufen haben. Die Schülerinnen sind also im Lebensalter von 12—16, im Fortbildungskurse von 16—18 Jahren. Der Lehrgang umfaßt: Religions- und Sittenlehre (in jeder Klasse eine Stunde), ungarische Sprache und Litteratur, deutsche Sprache und Litteratur, französische und englische Sprache und Litteratur, Pädagogik (in der Oberklasse des Fortbildungskursus), Geschichte, Geographie, Naturgeschichte der drei Reiche, Meteorologie (zwei Stunden in der höchsten Klasse des Fortbildungskursus), Gesundheitslehre, Physik, Chemie, Arithmetik und Geometrie, Zeichnen, Handarbeiten, Haushaltungskunde (zweistündig in der letzten Fortbildungsklasse) und Gesang. Die wöchentliche Stundenzahl steigt von 24 auf 32.

Im Jahre 1881 hatte Ungarn vier staatliche höhere öffentliche Mädchenschulen mit 16 Klassen, 48 Professoren und 506 Schülerinnen. Neuere Nachrichten über die gegenwärtige Gestalt des höheren Mädchenschulwesens in Ungarn

fehlen mir leider. Ein Ministerialdekret hat genügend vorgebildeten Frauen die akademischen Lehrsäle in Budapest und Klausenburg erschlossen. Dasselbe Dekret läßt Frauen als Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen, als Apothekerinnen und Ärztinnen für Frauen und Kinder zu.

Litteratur.

Wychgram, Das weibliche Unterrichtswesen in Frankreich. Leipzig 1886.

L'enseignement secondaire des Filles, par Oct. Gréard, Vice-Recteur de l'Académie de Paris. Paris, Delalain, 1883.

L'enseignement secondaire des jeunes filles, Monatsschrift, herausgegeben von Camille Sée. Paris, Léopold Cerf.

Camille Sée, Lycées et Collèges de jeunes filles. (Sammlung aller bei den Verhandlungen in Senat und Deputiertenkammer gehaltenen Reden, der Lehrpläne und aller behördlichen Verordnungen.) Paris, Léopold Cerf. 6. Auflage. 1896. (Preis 10 fr.) Dieses Buch enthält auch eine gute Übersichtskarte über den Stand des Mädchenschulwesens in Frankreich.

v. Sallwürk, Fénelon und die Litteratur der weiblichen Bildung in Frankreich. Langensalza, Beyer, 1886.

Plan d'Etudes et Programmes de l'Enseignement Secondaire des Jeunes Filles prescrits par Arrêté du 28 juillet, Paris 1882.

Laubert, Pädagogische Skizzen aus Frankreich. Programm des Realgymnasiums zu Frankfurt a. O. 1890.

Stolze, Vom französischen Mädchenschulwesen. Programm der Städtischen Höheren Mädchenschule zu Elberfeld-Weststadt 1896.

Lycées et Collèges de Jeunes Filles. Documents, Rapports etc. par Camille Sée, Conseiller d'État. Paris 1896.

Buchner, Die höheren Mädchenschulen in Frankreich. Zeitschrift für weibliche Bildung, XXIV, Heft 18. (September 1896.)

Waetzoldt, Nationale Züge der Frauenbildung. Centralblatt für die preußische Unterrichtsverwaltung. 1895.

Helene Lange, Frauenbildung. Berlin 1889.

Breul, Die Frauencolleges an der Universität Cambridge. Preußische Jahrbücher Bd. 67, Heft 1.

Waetzoldt, Englische Hochschulen für Frauen. In Hessel und Dörrs Mädchenschule 1888.

Schaible, Die höhere Frauenbildung in Großbritannien von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Karlsruhe 1894.

Sophie Bryant, An Account of the North London Collegiate High School for Girls. London s. a.

The Manchester High School for Girls, Reports etc.

Waetzoldt, Das Grundübel der englischen Erziehung. Sonntagsbeilage der Nationalzeitung vom 3. Februar 1889.

Higher Education of Women. Abdruck aus dem Report of the Commissioner of Education for 1894—1895. Washington 1896. (Diese von Martha Foote Crow zusammengestellte Übersicht enthält die Fortschritte und den Stand der höheren Frauenbildung in allen europäischen Ländern nach den Berichten der Delegierten zu den Erziehungskongressen in Chicago vom Jahre 1893, nebst einer wertvollen internationalen Bibliographie zur Frauenbildungsfrage.)

Sara A. Burstall, The Education of Girls in the United States. London 1894.

Alice Zimmern, Methods of Education in the United States. London 1894.

Mary H. Page, Graded Schools in the United States of America. London 1894.

Waetzoldt, Coeducation. Deutsche Zeitschrift für ausländ. Unterrichtswesen. I. Jahrg. 1. Heft. (1895.)

Waetzoldt, Schulwesen der Vereinigten Staaten. Beilage zur Pädagogischen Zeitung. XXIII. Jahrg. Nr. 9. (1894.)

Die höhere Frauenbildung in Rußland, nach dem Bericht des Fürsten **Wolkonski**. Februarheft 1894 der „**Frau**“.

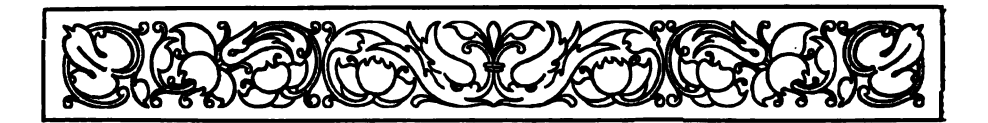
Women and Women's Work in Finland, by the Unioner Alliance for the Cause of Women in Finland. (Verfasserin wahrscheinlich Frl. Anna Blomquist.) Chicago 1893.

Rauch, Die höhere Mädchenschule in Finland. Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen. II. Jahrg. Heft 2. (1897.)

Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 2. Auflage. Stuttgart 1876—1887. (Artikel über Rußland, Skandinavien, die Niederlande, Ungarn u. s. w.)

Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen. Herausgegeben von J. **Wychgram**, Leipzig, R. Voigtländer's Verlag. (Diese Zeitschrift enthält zumal in der „Rundschau“ zahlreiche Einzelheiten über die Mädchenerziehung im Auslande.)





4.

Zur Methodik des Unterrichts an höheren Mädchenschulen.

A. Religion.

Von

Dr. M. Heuermann,

Direktor der städtischen höheren Mädchenschule und des Lehrerinnenseminars in Osnabrück.

Geschichtliches.

Der evangelische Religionsunterricht in deutschen Mädchenschulen hat im allgemeinen dieselben Wandlungen erfahren wie derjenige der übrigen Schulen. Die im Zeitalter der Reformation für den Unterricht der weiblichen Jugend gestifteten Anstalten, die man nur mit starker Einschränkung die Vorläuferinnen der heutigen höheren Mädchenschulen nennen kann, waren hauptsächlich dazu bestimmt, die Mädchen in evangelischer Frömmigkeit zu erziehen, wie denn die Erhaltung des „Evangeliums“ der erste und wichtigste Zweck Luthers bei der Einrichtung des neuen Schulwesens war. Allerdings wurden von ihm nicht bloß um der Kirche, sondern auch um des weltlichen Regiments willen die „allerbesten Schulen beide für Knaben und Mädchen an allen Orten“ gefordert, weil man „feine und geschickte Männer und Frauen bedarf, daß die Männer wohl regieren könnten Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten können Haus, Kinder und Gesinde“; aber gerade nach reformatorischer Anschauung sind, im Gegensatz zur katholischen, diese weltlichen Stände auch göttliche, heilige Ordnungen, Glieder des Reiches Gottes auf Erden, die deshalb allein durch das Evangelium erhalten, durch den Glauben im rechten Geiste verwaltet werden können. Weil denn die Christenheit ein zwar vielgliedriger, doch einheitlicher Organismus ist, so hat die Schule kein höheres und nötigeres

Geschäft, als das, worauf dieser christliche Organismus beruht, das Evangelium, in die Jugend zu legen.

Dieser große und weite Gesichtspunkt ist in der evangelischen Jugendbildung nicht immer festgehalten worden; schon im 16. Jahrhundert trat eine Herabstimmung und Veräußerlichung ein. Luther hatte den wesentlichen Inhalt der Heiligen Schrift für die Laien und „das junge Volk" in seinem kleinen Katechismus zusammengefaßt; unter den äußeren und inneren Gefahren des Protestantismus ging aber der Sinn für seine ursprüngliche Bedeutung allmählich verloren; der Unterricht wurde zum verständnislosen Einlernen des überlieferten Textes. Die Mädchenschulen vollends verkümmerten und gingen im 17. Jahrhundert fast ganz ein. Zwar erneuerten gerade zu jener Zeit W. Ratke und A. Comenius die Idee einer allgemeinen, einheitlichen Volkserziehung, die auf die christliche Religion gegründet, durch eine naturgemäße Methode gefördert und durch neue Unterrichtsfächer bereichert werden sollte; in Köthen wurde auch für den Unterricht der Mädchen gut gesorgt, und Comenius wollte, daß allen alles gelehrt werde. Aber die Idee blieb unerreichtes Ideal. Der Hallesche Pietismus, der eine nicht minder umfassende Jugendbildung erstrebte, die der Lehrer hob, für höheren Mädchenunterricht ein „Gynäceum" errichtete, bei dem allen aber die Erziehung zur wahren Gottseligkeit zur Hauptsache machte, den Katechismusunterricht lebendiger und erbaulicher zu machen bemüht war, hat doch gerade dieser religiösen Bildung durch Beimischung eines asketischen Zuges und durch Übertreibung des Grundsatzes, daß die Kinder müßten stille sein und ihren natürlichen Eigenwillen brechen, einen engen und ängstlichen Charakter gegeben.

Im Gegensatz dazu machte nunmehr die Aufklärung die Natur und nicht die Religion zur Führerin; die Natur des Kindes ist gut, sie muß sich so frei wie möglich entwickeln, so dachte man. Und Salzmann verlangte deshalb in vollkommenem Widerspruch gegen Francke, daß man das Kind immer seinen eigenen Willen thun lasse, so werde es gut werden. In der Schrift: „Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen" wird zwar ein supranaturaler Standpunkt eingenommen, aber das Wort Gottes, so wie wir es in der Bibel finden, scheint ihm doch zum Unterrichte ganz ungeeignet. „Man kann ja die biblische Geschichte, die Geheimnisse Gottes, die man oft als das Hauptwerk in der Religion ansahe, alle wissen und doch eine schlechte Gesinnung haben. Ich kann also nicht anders, als alle die Ideen, die ganz außerhalb unserer Erkenntnis und vorzüglich kindischer Erkenntnis liegen, aus dem Religionsunterrichte wegwünschen." So blieb denn im wesentlichen nur die natürliche Religion, der Glaube an die Vorsehung, und die Sittenlehre übrig. Hatte sich nun selbst bei dem gediegensten aller Philanthropisten der dem Rationalismus eigentümliche Mangel an geschichtlichem Verständnis des Christentums und sogar der Reformation deutlich gezeigt, so ist es begreiflich, daß, zumal nach den gewaltigen Erschütterungen im Anfange des 19. Jahrhunderts, die evangelische Kirche und Schule sich wieder auf ihre geschichtliche Grundlage besannen und zu den Anschauungen der Reformationszeit zurückkehrten. Freilich lebte damit auch die

Dogmatik des 16. Jahrhunderts wieder auf, in den Gymnasien zugleich der Humanismus. Aber ein neuerer Humanismus, das Berechtigte der ganzen, mit Ratke beginnenden Gegenströmung festhaltend und tiefer begründend, suchte es zu verhüten, daß mit dem evangelischen Glauben auch seine dogmatische Form im Zeitalter der „toten Orthodoxie“ zum Unterrichtsgegenstande werde. Seitdem Pestalozzi die Überzeugung ausgesprochen, daß aller Unterricht nichts anderes sei, als die Kunst, „dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten“, und daß diese Kunst wesentlich ruhe „auf der Verhältnismäßigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke mit dem bestimmten Grad seiner entwickelten Kraft“, und nachdem besonders durch Herbart und seine Schule diese psychologische Methode wissenschaftlich begründet und ausgebaut war, mußte auch der Religionsunterricht vorzüglich als ein wesentliches Interesse der Kindesseele selbst erscheinen, die eine harmonische, auf den sittlichen und religiösen Charakter hinzielende Bildung forderte; die Natur, die Entwicklungsgesetze des kindlichen Geistes verlangten mehr denn je bei der Methode berücksichtigt zu werden. Nun war seit dem Ausgange des vorigen Jahrhunderts auch die höhere Mädchenschule neu entstanden; daß sie von den Bildungselementen und Bildungsfragen der neueren Zeit mehr noch als die höhere Knabenschule berührt werden mußte, war natürlich, wenn es auch geschah unter mancherlei Schwankungen in Bezug auf die Art und das Maß. „Die höhere Mädchenschule hat eine harmonische Ausbildung der Intellektualität, des Gemütes und des Willens in religiös-nationalem Sinne auf realistisch-ästhetischer Grundlage anzustreben“ — so erklärte die Weimarer Denkschrift vom Jahre 1872 in ihrer dritten These. Was bedeutet nun diese Ausbildung „in religiös-nationalem Sinne?“ Hier sieht die höhere Mädchenschule, wie alle anderen, sich in den lebhaftesten Kampf der Meinungen gestellt. Eine gründliche Reform des Religionsunterrichtes wird von vielen Seiten verlangt, weil die bisherige Art und Weise sich als völlig ungenügend erwiesen habe. Mit Berufung auf die Lehren der psychologischen Methode wird „Religion und nicht Theologie“ als Aufgabe des Schulunterrichtes hingestellt, oder, wie man es auch wohl ausdrückt, die dogmatische, scholastische Lehrweise habe einer wahrhaft bildenden, erziehenden zu weichen. Ist diese Forderung berechtigt, dann gilt sie sicher der Mädchenschule zu allernächst; diese wird also unter den heutigen Bewegungen die Methode und den Lehrplan ihres Religionsunterrichtes besonders zu prüfen haben. Verstehen wir diese Bewegungen nach ihren geschichtlichen Voraussetzungen, so gehen sie dahin, die religiöse Erziehung der Jugend auf die in der deutschen Reformation ihr gegebene Grundlage wieder zu stellen, in der Methode aber andere Wege zu finden als die bisher eingeschlagenen. Wie man nun auch über die einzelnen Forderungen und Streitfragen urteilen mag, die wir unten, jede an ihrem Ort, darzustellen haben — für den evangelischen Religionsunterricht an Mädchenschulen dürften folgende Grundsätze festzuhalten sein: Die religiösen und pädagogischen Grundgedanken der Reformation müssen zu voller Geltung gelangen; sie müssen in ihrer besonderen Bedeutung für die weibliche Jugend verstanden

und der Unterricht muß dementsprechend gestaltet werden; dabei kommt es nicht sowohl auf den Umfang des Lernstoffes als vielmehr auf die innere Geschlossenheit desselben und die Wirkung auf den Charakter an.

Religion und weibliche Bildung.

Die höhere Mädchenschule ist Erziehungs-, nicht Fachschule; darin liegt nicht nur die Berechtigung, sondern auch die Notwendigkeit des Religionsunterrichtes in ihr begründet, und wir können daher denjenigen nicht Recht geben, welche der Schule auf dieses Erziehungsmittel zu Gunsten der Kirche zu verzichten raten. Sie bedarf dessen ganz ebenso wie die übrigen Schularten, deren Ziel die allgemeine Bildung ist. Aber eben deshalb läßt sich auch andererseits aus einer besonderen Empfänglichkeit des weiblichen Geschlechtes für die Religion das Recht zur Aufnahme dieses Unterrichtes in den Lehrplan der Mädchenschule nicht ableiten, seine Stellung und sein letzter Zweck nicht danach bestimmen, so wenig als hierin zwischen höheren und niederen Schulen ein Unterschied gemacht werden darf. „Hier ist kein Knecht noch Freier, hier ist kein Mann noch Weib; denn ihr seid allzumal Einer in Christo Jesu." Aber gerade daraus, daß das Christentum allen Menschen ohne Unterschied des Standes und Geschlechtes den gleichen Anspruch auf das in Christus geoffenbarte Heil zuerkannt und zugleich einen jeden beruft, mit seinen Gaben für das Reich Gottes thätig zu sein, ergiebt sich, daß der Wert der religiösen Erziehung der Mädchen nicht leicht zu hoch angeschlagen werden kann, sowie die Aufgabe, ihre besondere Art dabei zu berücksichtigen. Von Anfang an hat sich das weibliche Geschlecht dem Christentum zugewandt, weil dieses ihm die Befreiung aus einer unwürdigen Stellung und höhere Geltung gebracht hat. Auch heute werden, zum Teil wenigstens im Namen des Christentums, größere Rechte und weitere Wirkungskreise für die Frauen gefordert. Wir haben hier nicht zu untersuchen, inwiefern diese Forderungen begründet sind, und welche Berufsarten der Frau noch zugänglich gemacht werden können; aber allein schon der Beruf, welcher ihr ohne Frage als der nächste zugewiesen ist, Mittelpunkt des Familienlebens zu sein, gewinnt im Lichte des evangelischen Christentums eine unermeßliche Bedeutung, wenn man bedenkt, daß von dem Familienleben Gesundheit und Krankheit, Blüte und Verfall des Volkstumes abhängen. Auch die Frauenfrage ist im letzten Grunde eine sittliche und religiöse Frage, die christliche Erziehung der Mädchen ein Mittel zur Heilung der Schäden des modernen Volkslebens, dessen Kraft und Wert noch längst nicht genügend gewürdigt wird.

Besondere Art des Religionsunterrichtes in Mädchenschulen.

Ist demnach einerseits der allgemeine Zweck religiöser Erziehung für die gesamte evangelische Jugend der gleiche, so fordern doch andererseits die Eigentümlichkeit und der Beruf der Mädchen eine besondere Art der Behandlung, die wir in der Kürze feststellen müssen. Ohne eine ausführliche Darstellung des weiblichen Charakters versuchen und die verschiedenen Ansichten darüber abwägen

zu können, dürfen wir zunächst als gewiß annehmen, daß im Zusammenhange mit der körperlichen Entwicklung des Mädchens die Reife des weiblichen Geistes früher eintritt als die des männlichen, daß ihm durchschnittlich ein lebhafteres Auffassungsvermögen eigen ist, sowie eine größere, die erste Einprägung begünstigende Empfänglichkeit des Gedächtnisses. Weiterhin zeigt das Mädchen im Prozeß des Denkens weniger Sinn für das Unterscheiden und Trennen als für das Verbinden der Vorstellungen, überhaupt für das Übereinstimmende in der Mannigfaltigkeit. Daher entspricht ihm auch im allgemeinen nicht eine schöpferische, sondern eine ökonomische, pflegende Thätigkeit; vor allem überwiegt das persönliche Interesse bei weitem das bloß sachliche. Hieraus ist erklärlich, daß in der Mädchenseele Eigenschaften liegen, die der sittlichen und religiösen Bildung günstig sind, wenngleich man nicht übersehen darf, daß damit auch Schattenseiten verbunden sind, die bekämpft werden müssen. Für den Unterricht aber ergeben sich daraus mancherlei Forderungen: daß er zunächst keinen zu langsamen, schleppenden, sondern eher kurzen, gedrängten Gang nehme, sich nicht in Einzelheiten und besondere Fragen verliere, vielmehr stets die Ziele, die Hauptsachen im Auge behalte; daß er in jedem konkreten Gegenstande das Ganze der christlichen Weltanschauung erkennen lasse, aufdringliches Moralisieren und Predigen meide; daß er besonders das persönliche Interesse für die Güter und die Aufgaben des Christentums wecke, lebendigen Glauben an den persönlichen Gott, den persönlichen Christus und die Nächstenliebe, die sich in der christlichen Gemeinschaft thätig zu erweisen bereit ist. In diesen Forderungen dürfte wohl auch das Wesentliche dessen enthalten sein, was man in die Formel „Religion und nicht Theologie“ zu fassen pflegt. Im ganzen aber möchte sich für den Mädchenunterricht ein Rat Luthers in der Vorrede zum kleinen Katechismus empfehlen, den man zu wenig beachtet, wenn man deren methodische Anweisungen nennt. Luther sagt am Schluß: „Wir sollen niemand zum Glauben oder Sakrament zwingen, auch kein Gesetze noch Zeit noch Stätte stimmen, aber also predigen, daß sie sich selbst ohn unser Gesetz dringen.“ An den Schulunterricht ist damit die Forderung gestellt, daß er den Kindern das Christentum nicht als ein Lehrgesetz darbiete, dessen Erlernung ihnen angstvolle Stunden bereitet, sondern als ein Gut, und zwar das höchste, dem sich die Seele frei und gern eröffnet.

Das Unterrichtsziel.

Hiermit sind wir unmittelbar auch auf das Ziel des Religionsunterrichtes geführt, das wir nun fester zu bestimmen haben. Jenes höchste, im Christentum allen Menschen angebotene Gut ist die Gnade Gottes als des Vaters in Christo, die in der Vergebung der Sünde geschenkt, im Glauben angeeignet wird, zugleich aber den Antrieb in sich schließt, durch die Liebe wirksam zu sein, damit das Reich Gottes komme. Das Ziel der christlichen Unterweisung ist es also, die Unmündigen dahin zu leiten, daß sie diesen ihren Beruf zum Reich Gottes (das ihnen gebotene Gut mit der ihnen bestimmten Aufgabe) nicht nur erkennen,

sondern auch ergreifen. Sie sollen lebendige Glieder dieses Gottesreiches werden, des christlichen Organismus, der nach evangelischer Anschauung alle Stände, die höchsten wie die geringsten, umfaßt, jede, auch die unscheinbarste ehrliche Arbeit adelt, der weder bloß etwas Jenseitiges noch bloß Diesseitiges, weder ein Individuelles allein noch ein Gemeinschaftliches allein ist, sondern alles dies zusammen: ein Ewiges schon in der Zeit. Das evangelische Christentum ist daher auch das denkbar höchste Erziehungsideal, für welches die Mädchenseele leicht zu gewinnen ist. Seinen unübertroffenen, klassischen Ausdruck hat es in Luthers Schrift von der christlichen Freiheit gefunden.

Die Unterrichtsstoffe und ihre Gruppierung.

Auf das eine Ziel wird mit einer Mehrheit von Unterrichtsstoffen hingearbeitet. Die hergebrachten Fächer sind in der höheren Mädchenschule dieselben wie in den Knabenschulen: Biblische Geschichte, Bibellesen, Bibelkunde, Geographie des heiligen Landes, Katechismus, Kirchenlieder, Kirchengeschichte, Gottesdienstordnung (Perikopen). Soll diese Menge nicht ein zerstreuendes Vielerlei werden, so kommt alles darauf an, daß jedem einzelnen Gebiete Grenze und Maß gesetzt werde, daß alle sich dem Hauptzwecke dienend unterordnen. Einheit und Übersichtlichkeit sind gerade bei diesem Unterrichte, zumal in der Mädchenschule, unerläßliche Bedingungen. Oben wurde bereits angedeutet, daß es nicht bloß die Aufgabe sei, die Schülerinnen zur Erkenntnis des Heiles zu bringen, sondern sie auch zur persönlichen Aneignung desselben anzuregen. Darin liegen zwei Seiten der Lehrthätigkeit, denen schon die beiden ältesten, ursprünglichen Bestandteile des evangelischen Religionsunterrichtes entsprochen haben: die Bibel und der Katechismus. Denn die erstere, die Heilige Schrift, wird in der evangelischen Kirche als das Wort oder die Offenbarung Gottes erkannt, welche allein den gnädigen Willen Gottes kund macht („daß sie alle zur Erkenntnis der Wahrheit kommen"); der Katechismus aber ist die Darstellung der im Glauben angeeigneten und in den Gläubigen wirksamen Gottesgnade. („Wir sollen Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen. Ich glaube, daß mich Gott geschaffen hat u. s. f. Wir bitten in diesem Gebet" u. s. f.) Schleiermacher teilte daher die Katechese in eine didaktische und paränetische; und in neuester Zeit hat v. Zezschwitz, die erstere allerdings wieder teilend, aber im Grunde doch jene beiden Hauptseiten festhaltend, einen „offenbarungsmäßig-positiven", einen „dialektisch-didaktischen" und einen „paränetisch-teleologischen" Unterricht unterschieden. Die eben bezeichnete zweifache Gliederung wird nicht nur die Einheit des Ganzen am besten bewahren, weil der biblische und der Katechismusunterricht in engster Wechselbeziehung zu einander stehen, sondern es schließt sich auch aller übrige noch in Betracht kommende Stoff leicht und ungezwungen einem der beiden Hauptbestandteile an, so daß das Mannigfaltige sich klar und übersichtlich ordnet. Das geistliche Lied steht offenbar in innerer Verwandtschaft mit dem Katechismus; es ist wie er Ausdruck der persönlichen Frömmigkeit, aber in poetischer Form, wie denn Luther selbst mehrere Abschnitte seines Katechismus

zu Kirchenliedern umgoß. Die Kirchengeschichte dagegen steht in engem Zusammenhange mit der biblischen, deren Fortsetzung sie ist.

Das Hauptziel, sowie die Ziele der einzelnen Fächer pflegen in den Lehrplänen bald in engerer, bald in weiterer Fassung formuliert zu werden. Jede richtige Bezeichnung des Lehrzieles wird die beiden dargelegten notwendigen Bestandteile enthalten: Erkenntnis und Aneignung des im Christentume geoffenbarten Heiles. So nennt der preußische Lehrplan vom Jahre 1894 Einführung „in das Verständnis der Heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde“, sowie die Erziehung „zum Leben in Gottes Wort“ und für die den Mädchen „im Leben zufallende besondere Aufgabe“ die Ziele des Unterrichtes; und nach dem badischen Lehrplan vom Jahre 1895 soll die Jugend „durch die Bekanntschaft mit Gottes Wort, mit der Geschichte des Reiches Gottes und mit der kirchlichen Lehre zum lebendigen Glauben an Jesum Christum, zu einem frommen, sittlichen Leben und zur Wertschätzung unserer evangelischen Kirche geführt und darin befestigt werden“.

Die einzelnen Fächer und deren Behandlung.

Kenntnis der Heiligen Schrift, d. h. natürlich ihres wesentlichen Inhaltes, ist demnach der zunächst ins Auge zu fassende Unterrichtszweck. Hier pflegt man, allerdings weniger logisch als praktisch, biblische Geschichte, Bibellesen und Bibelkunde zu unterscheiden.

Die biblische Geschichte.

Daß dieser Gegenstand den Anfang machen und geraume Zeit den Unterricht beherrschen müsse, wird heute von niemand bestritten. Ohne Thatsachen giebt es keine geoffenbarte Religion; die Thatsachen aber werden als Geschichten berichtet und sind daher der einfachste, anschaulichste Stoff, durch den Kindern die göttliche Offenbarung in Christus mitgeteilt werden kann. Daß ferner der Kreis der in den verschiedenen aufsteigenden Klassen vorzunehmenden Geschichten zuerst ein ganz mäßiger, dann allmählich zu erweiternder und endlich das Ganze der Thaten Gottes umschließender sein müsse, wird ebenfalls allgemein angenommen. In Bezug auf das Verfahren dabei erheben sich indessen nicht unerhebliche Streitfragen. Zuerst die, ob auf das Alte Testament soviel Gewicht gelegt werden dürfe, als bisher geschieht, ob man es nicht vielmehr ganz aus dem Unterrichte zu entfernen habe. Dieselbe Frage betrifft natürlich auch das unten zu erwähnende Bibellesen. Man beklagt, daß das Alte Testament, das jüdische Religionsbuch, dem Unterrichte im Neuen Testament nicht nur zu viele Zeit raube, sondern vor allem, daß es das Christentum zu sehr vom Standpunkte des Judentums aus beleuchte und daher einem reinen Verständnisse desselben hinderlich sei. (Walther, Evangelienbuch. — Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus, von einem christlichen Theologen.) Solchen Stimmen wird indes entgegengehalten, daß gerade zum Verständnis der christlichen Religion die Kenntnis des Alten Testaments

gehöre, und daß umgekehrt dieses von jener in das rechte Licht gerückt, von ihr aus für die religiöse Bildung verwertet werden müsse, wie es Jesus selbst in der Bergrede gethan habe.

Ein anderer, in neuester Zeit besonders energisch erhobener Widerspruch richtet sich gegen die übliche „biographische Form" der Geschichtserzählung. Die Lehrpläne schreiben bekanntlich in allen Unterklassen erst einzelne Geschichten für den Unterricht vor und verlangen dann auf der Mittel- und Oberstufe eine „zusammenhängende Geschichte des Reiches Gottes". Was hat man sich unter den biographischen Einzelbildern, was unter der zusammenhängenden Geschichte eigentlich zu denken? Ältere Pädagogen (Schüren, Nissen) halten, wenigstens für die Volksschule, an den Monographieen fest, weil diese, ohne daß man auf ihren pragmatischen Zusammenhang Rücksicht zu nehmen habe, unmittelbar für die Gegenwart fruchtbar gemacht werden können; andere, besonders neuere (Buchrucker, Kurz, Bang), fordern die zusammenhängende Geschichte. Bang will eine historisch-pragmatische Lebensgeschichte Jesu anstatt der einzelnen Geschichten, weil nur eine solche die Teilnahme der Kinder zu fesseln imstande sei. Gegen die biographische Methode wendet sich namentlich auch Zillig in Reins Encyklopädischem Handbuche der Pädagogik (Artikel „Biographieen im Unterricht") mit dem Vorwurf, daß gerade diese Methode den Religionsunterricht so wirkungslos mache und die Kinder mit äußeren, ihnen ganz gleichgültigen Nachrichten überlade. Dies ist freilich eine wichtige Frage, da gewiß viel von dieser geschichtlichen Grundlage des ganzen Unterrichts abhängt. Der einzelnen biblischen Geschichten ist eine große Zahl; sollen sie als solche immer behandelt und eingeprägt werden, so nehmen sie die Kraft des jugendlichen Geistes viel zu sehr in Anspruch und machen in der That die Kinder gleichgültig. Aber abgesehen davon, daß auf der Unterstufe jedenfalls nur einzelne Geschichten behandelt werden können, ist eine „pragmatische" Geschichte bei der Beschaffenheit der biblischen Quellen nicht nur schwierig, sondern würde recht eigentlich die wissenschaftliche Theologie, die man ja der Schule fernzuhalten sich bemüht, in diese hineintragen. Es bedarf derselben auch nicht; ein Zusammenhang, wie die Schule ihn braucht, ist schon aus einer mäßigen Reihe von Geschichten zu gewinnen, so nämlich, daß die einzelnen Erscheinungen als verschiedene Zeugen des einen in ihnen sich offenbarenden Gottes und seines Reiches dargestellt werden. In dieser Beziehung ist der Aufsatz von Frick, „Zur Charakteristik des ‚elementaren' und ‚typischen' Unterrichtsprinzips" in den Lehrproben und Lehrgängen, 9. Heft 1886, höchst wertvoll und bedeutend. Dem Lehrer der biblischen Geschichte ist der Sinn für das Wesentliche und Charakteristische der biblischen Persönlichkeiten und Geschichten unentbehrlich, um nicht nur in jedem einzelnen Falle eben dieses den Kindern klar zu machen, sondern sie auch als konkrete, typische Vertreter der ewigen Gottesgedanken erscheinen zu lassen. In dem Maße, als er dies versteht, wird er in den Stoffen Maß halten und doch den Verstand und das Gemüt der Schülerinnen bereichern können. Vor allem, daß er das Auswendiglernen biblischer Geschichten meide und verhindere; es hat für

die religiöse Bildung gar keinen Wert, und bloße Gedächtnisübungen daran anzustellen, dazu sind sie doch zu gut. Dagegen sind biblische Bilder für den Unterricht der Unterstufe ein notwendiges Anschauungsmittel, für die höheren biblische Wandkarten (Palästina, Reisen des Paulus). Man streitet darüber, ob ein Bild vor, während oder nach der Erzählung und Behandlung der biblischen Geschichte gezeigt werden solle. Es läßt sich eine für alle Fälle ausreichende Regel in dieser Frage nicht geben; die eigne Erfahrung des Lehrers und die Beschaffenheit seiner Klasse muß ihn den richtigen Zeitpunkt erkennen lassen. Nur dürfte die Vorzeigung eines Bildes bei Beginn der Erzählung in den seltensten Fällen anzuraten sein. In den unteren Klassen erzählt man die Geschichten; das Historienbuch dient zunächst nur der Wiederholung; es gewinnt erst in den mittleren größere Bedeutung, und in den oberen werden längere geschichtliche Abschnitte oder ganze Bücher (Evangelien) aus der Bibel selbst gelesen. Dies führt uns zum

Bibellesen.

Dieser Teil des Unterrichts ist freilich nicht vorzugsweise den geschichtlichen, sondern den poetischen, didaktischen und prophetischen Büchern der Heiligen Schrift bestimmt. Ist nun aber zu diesem Zweck die Bibel selbst oder nur ein Auszug in der Schule zu benutzen, d. h. eine Schulbibel? In einer trefflichen Schrift, „Geschichte der Schulbibel", hat Dr. Dix nachgewiesen, daß diese Frage nicht so neu ist, als man gewöhnlich glaubt; ist doch schon Luthers Katechismus als ein Bibelauszug zu betrachten. In der Gegenwart hat man freilich das Verlangen nach einem solchen entschiedener als je ausgesprochen. Gegen den Gebrauch der Vollbibel in der Schule wird Folgendes eingewandt: Kein einziges der biblischen Bücher ist für Kinder geschrieben; nur teilweise kann daher ihr Inhalt dem Jugendunterrichte dienlich sein, das Meiste ist den Kindern unverständlich. Die ganze Bibel kann überhaupt gar nicht in der Schule gelesen werden, schon darum nicht, weil die Stundenzahl dazu nicht ausreicht; an nicht wenigen Stellen ist auch die Übersetzung in der Lutherbibel unrichtig, die Sprache veraltet. Was aber am schwersten ins Gewicht fällt, das sind die zahlreichen um ihres sexuellen Inhalts willen anstößigen Stellen, die für Kinder geradezu gefährlich sind. Sie zu lesen, ist unmöglich; sie zu überschlagen, würde erst recht den Vorwitz reizen (der bekannte „Brief einer Mutter"). Aus nahezu denselben Gründen wird eine Bibelausgabe auch für die Familie gewünscht; von der Schul- und Familienbibel, welche die genannten Mängel beseitigt, die Anstöße hinweggräumt, erwartet man die Wiedereinführung der Bibel in die Häuser, aus denen sie leider immer mehr verschwinde. Die Gegner der Schulbibel machen dagegen Folgendes geltend: Ein solches Buch in die Schulen einzuführen, wäre die bedenklichste Annäherung an den katholischen Standpunkt, daß die ganze Bibel nicht für das Volk und die Kinder und nicht die alleinige Quelle der christlichen Wahrheit sei; die unverkürzte Bibel, das unveräußerliche Kleinod des Protestantismus, dürfe auf keinen Fall preisgegeben

werden. Man übertreibe den Schaden, den einzelne Stellen durch Mißbrauch oder Mißverständnis angerichtet hätten und anrichten könnten; vor Mißbrauch sei überhaupt nichts, auch das Höchste nicht, sicher, dagegen dem reinen Gemüte alles rein. Die Heilige Schrift, die in aller Naivetät auch von geschlechtlichen Verhältnissen rede, habe ja stets daneben das „Gegengift"; mit der Bezeichnung der Sünden wider das sechste Gebot sei man heutzutage allzu prüde geworden; es komme auf Ernst und Unbefangenheit bei der katechetischen Behandlung dieser Dinge an, damit eine schädliche Wirkung derselben verhütet werde. Giebt man auf diesem Standpunkte auch Fehler und unverständliche Ausdrücke der Lutherschen Übersetzung zu, so verweist man darauf, daß der Unterricht diese ja zu erklären habe, daß aber die Bibel Luthers nun einmal dem evangelischen Volke teuer geworden sei; eine veränderte und verkürzte Ausgabe würde die Bibel selbst zuerst aus den Schulen, dann aus den Häusern verdrängen.

Nachdem der preußische Oberkirchenrat über die Frage sich dahin geäußert hatte, daß die Bibel nimmermehr durch eine verstümmelte Bibelausgabe verdrängt werden dürfe, auch nicht auf dem Umwege durch die Schule, daß indes für die letztere ein Lesebuch, in welches etwa so viel, als in der Schule bewältigt werden könne, aufgenommen wäre, zulässig erscheine, hat man den Titel „Schulbibel" vielfach aufgegeben und durch den eines „Biblischen Lesebuchs" ersetzt. Die preußische Regierung genehmigte die Einführung des Lesebuchs von Voelker und Strack, und so sind nun an einer Reihe von deutschen höheren Mädchenschulen derartige Bücher statt der Vollbibel in Gebrauch gekommen, keineswegs aber überall. Es werden benutzt:

Hofmanns Schulbibel (in Braunschweig, Hamburg, Straßburg);
Biblisches Lesebuch von Voelker und Strack (in Leipzig, Frankfurt a. M., Ulm, Coburg, Berlin, Breslau, Köln u. a.);
Biblisches Lesebuch der Bremischen Bibelgesellschaft (in Bremen, Eisenach);
die Glarner Familienbibel (in Weimar).

Angekündigt wird ein neues Biblisches Lesebuch von Schäfer und Krebs. Viele Schulen haben indes einfach die Vollbibel beibehalten. Zu völliger Klarheit ist die ganze Frage eben noch nicht gelangt. Die verschiedenen Titel: „Schulbibel" und „Biblisches Lesebuch" deuten doch schon auf verschiedene Zwecke hin und begründen verschiedene Anforderungen an das Buch; sodann sind die Meinungen über die Auswahl und die Weglassungen, Sprache, Form, Größe und Preis noch voneinander abweichend. Daß aber ein biblisches Schullesebuch, welches dem allgemeinen Ziele des Religionsunterrichts in der höheren Mädchenschule entspricht, gerade für diese Schulgattung erwünscht wäre, kann nicht geleugnet werden.

Die Behandlung der biblischen Lektüre wird sich nach dem für die Geschichte angegebenen Grundsatz richten müssen: das Wesentliche, Charakteristische ist aus jedem gelesenen Abschnitt zu klarer Erkenntnis zu bringen, und diese Abschnitte selbst sind nach ihrer Bedeutung für die Offenbarung Gottes in der Heiligen Schrift zu wählen, in deren Mittelpunkte die Person Jesu steht. Man wird

deshalb wohl nicht auf das Alte Testament ganz verzichten können, dessen Psalmen, Spruchweisheit und Prophetie so manchen wertvollen Unterrichtsstoff bieten, aber der Forderung ist gewiß nachzukommen, daß die Evangelien, insbesondere die Reden Jesu, seine Gleichnisse, kurz seine Persönlichkeit, mehr als alles andere Gegenstand des Lehrens und Lernens sein müssen, auch mehr als die Briefe des Neuen Testaments. Was diese letzteren anbetrifft, so dürfte wohl auch auf die rein lehrhaften Teile derselben, z. B. des Römerbriefs (c. 1—8), weniger dagegen auf die praktischen (Röm. 12—14) mehr geachtet werden, als in der Regel geschieht. Für die Mädchenschule ist auch der erste Brief Petri eine vorzügliche Lektüre, überhaupt manches, was nicht gerade auf dem Wege der gewöhnlichen Praxis liegt.

Bibelkunde.

Mit diesem wenig passenden Ausdrucke bezeichnet man heute in der Schule das, was in der Theologie noch unpassender „Einleitung“ in die Bücher der Heiligen Schrift genannt worden ist. Es ist die Kenntnis von der Bibel als Buch, behandelt die Entstehung des Ganzen wie der Teile, Verfasser, Zeit, Stellung und Bedeutung jeder Schrift innerhalb der Sammlung (des Kanons). Wie umfangreich und interessant diese „Bibelkunde“ auch sein mag, in der Mädchenschule kann sie nicht die Geltung eines besonderen Faches beanspruchen; nur das Wichtigste daraus kann mitgeteilt werden und dies nur im Anschluß an das, was man liest; denn sonst werden vereinzelte Notizen daraus, und die Gefahr des Abschweifens auf das für den Zweck des Unterrichts Nebensächliche liegt nahe. Aber was soll nun, wenn diese Gegenstände berührt werden, in Rücksicht auf die kritische Bibelforschung geschehen, deren Gebiet ja die „Einleitungswissenschaft“ ist, zumal bei dem Stande der Sache in unserer Zeit? Läßt sich dieser in der Schule ganz umgehen? Man sagt wohl, daß kritische Fragen ein- für allemal nicht in die Schule gehören, am wenigsten in die Mädchenschule, weil die jugendlichen Gemüter nur irre gemacht würden, wenn Zweifel und Bedenken angeregt werden, zu deren Beseitigung ein weitschichtiger gelehrter Apparat gehöre; ohnedies sei vieles, wo nicht gar alles von dem, was die kritische Theologie vorbringe, unerweisliche Hypothese. Allein, so wird von anderen eingewandt, Zweifel an dem Überlieferten, namentlich an der Inspiration der Heiligen Schrift, an ihrer Geltung als eines untrüglichen Gotteswortes, entstehen in den Schülerinnen ohne Zuthun des Schulunterrichts; würde der Lehrer alle Fragen über Echtheit, Integrität, Schicksale der biblischen Bücher, kurz über ihre menschliche Seite umgehen oder ängstlich vermeiden, so würde seine Autorität bei der reiferen Jugend nur leiden, unbedingte Wahrheitsliebe aber nicht nur seine, sondern vor allem die der Bibel selbst aufrecht erhalten. Von dieser für die Gegenwart unzweifelhaft sehr wichtigen Frage — man denke nur an die letzten Forschungen über das Alte Testament! — wäre ausführlich zu handeln in einer eingehenden Darstellung des Religionsunterrichts. Für unsere kurze und übersichtliche Umschau müssen folgende Bemerkungen genügen:

Nicht sowohl die Wissenschaft als das kirchliche Parteiwesen der Gegenwart ist den Interessen des Schulunterrichts entgegen und muß der Jugend fernbleiben. Was die Wissenschaft selbst noch als Hypothesen betrachtet und behandelt, gehört ebenfalls nicht in den Unterricht, aber die gesicherten Ergebnisse der biblischen Forschung (z. B. daß der Pentateuch aus mehreren, verschiedenartigen Quellschriften entstanden, daß der zweite Teil des Jesaja nicht denselben Verfasser hat, wie der erste, und daß ein ähnliches Verhältnis zwischen dem Evangelium und der Apokalypse des Johannes vorliegt) dürfen der Oberstufe nicht vorenthalten werden. Die ältere, mechanische Vorstellung von der Inspiration ist ja ohnehin längst aufgegeben; diejenige, welche wir kurz als dynamische bezeichnen wollen, ändert an dem religiösen Werte des Inhalts der Bibel und an ihrer Autorität als göttlicher Offenbarung nichts. Der Lehrer aber wird wohlthun, sich mit dem Gange der biblischen Wissenschaft, insbesondere auch mit den wichtigsten Punkten der Archäologie, in Bekanntschaft zu setzen und zu erhalten.

Der Katechismus.

Wir betreten nunmehr das schwierigste und umstrittenste Gebiet des evangelischen Religionsunterrichts. Diesem wird am meisten der Vorwurf eines verfehlten, unpädagogischen Verfahrens gemacht, ihm vor allen die Schuld an der Wirkungslosigkeit des ganzen Unterrichts zugeschrieben; geisttötender Formalismus, Überspannung der jugendlichen Kräfte und äußerlicher Schematismus, kurz, was man Scholasticismus nennt, wird vorzugsweise hier gefunden und bekämpft. Es ist unmöglich, alle kritischen Stimmen einzeln mit ihrem Tadel und ihren Forderungen zum Worte kommen zu lassen. Indem wir auf die unten stehende Litteratur verweisen, gruppieren wir die Reformvorschläge nach ihrem wesentlichen Inhalt.

Zunächst: Der Katechismus gehöre überhaupt nicht in die Schule; diese habe an Bibel und Gesangbuch überreichlichen Stoff. Die Kirche, die freilich einen großen Teil der religiösen Jugenderziehung aufgegeben, habe sich doch den eigentlichen Katechumenat zur Vorbereitung auf die Konfirmation vorbehalten. Ihr sei deshalb der Unterricht in der kirchlichen Lehre, d. h. der Katechismus, mindestens aber die Lehre von den Sakramenten, das eigentlich Konfessionelle, zu überlassen. So neuerdings noch sehr entschieden von der Heydt.

Ob aber der Katechismus in der Schule oder der Kirche behandelt werde, eine weitere, besonders von Bornemann erhobene Forderung ist die, daß man in ihm nicht eine Art von Dogmatik erblicke, ihn nicht als Unterlage eines theologischen Systems verwende, sondern ihn lasse, wie er eben ist. Rückkehr zu Luther sei geboten, der mit weiser und sicherer Hand gerade das für den Volksunterricht Geeignete ausgewählt, schlicht und gemütvoll erklärt habe. Eben daher sei auch diese seine Erklärung und nicht der Text die eigentliche Hauptsache im Unterricht.

Daran schließen sich Erörterungen über den Bau des Katechismus. Wenn auch kein System in ihn eingetragen werden kann, bietet er nicht selbst ein

solches? Stehen die fünf Hauptstücke nicht in engem Zusammenhange, und findet unter ihnen nicht ein Fortschreiten, eine Entwickelung statt? Dabei wird auf den weit klarer zu Tage tretenden Zusammenhang des Heidelberger Katechismus hingewiesen. Diese Verhandlungen bewegen sich namentlich um die Bedeutung des ersten Hauptstücks; wer ein System im Katechismus findet, giebt dem Gesetz den Zweck, Erkenntnis der Sünde zu wirken, „Sündenspiegel“ zu sein, worauf dann der rechtfertigende Glaube folge und im Vaterunser das Gebet um denselben. Diese Systematik wird von anderen mit Berufung auf Luthers eigne Worte im Großen Katechismus, daß der Glaube das Halten des allezeit unverbrüchlichen Gesetzes ermöglichen solle, verworfen und erklärt, daß man im Katechismus keine von Hauptstück zu Hauptstück fortschreitende Entwickelung, sondern in jedem dieser Stücke das Ganze des Christentums habe, aber jedesmal von einer andern Seite betrachtet.

Hat man sich demnach den Katechismus nicht als eine fortschreitend, sondern kreisförmig gruppierte Summe von Gedanken vorzustellen, so wird auch die Forderung verständlich, daß der Unterricht christocentrisch verfahren, Christus in den Mittelpunkt stellen, von ihm aus nicht nur den ersten Glaubensartikel, sondern auch das Gesetz erklären müsse, was denn von einer Seite sogar so verstanden wird, daß der zweite Artikel den Anfang des Katechismusunterrichts machen solle.

Die christocentrische Behandlung und das Verhältnis, in welchem der Katechismus zur biblischen Geschichte stehe, ist besonders lebhaft in den Schriften v. Rohdens erörtert worden. In der biblischen Geschichte erblickt derselbe mit vielen anderen das beste Mittel, den Katechismus zu veranschaulichen, ihn also vor dogmatischer Auslegungsweise zu behüten. Er nennt ihn einfach die Deutung der biblischen Geschichte. Wie man nun beide im Unterricht zu verbinden habe, ihre Unabhängigkeit voneinander und ihre relative Selbständigkeit, ist der Gegenstand zahlreicher Untersuchungen; ja man glaubt hierin gar den eigentlichen Kern der Reformbewegung zu erkennen.

Ob wirklich von solchen methodischen Ratschlägen alles das erwartet werden darf, was man sich davon verspricht, ist allerdings fraglich. Die Schule ist keineswegs allein schuld an der vielbeklagten Unkirchlichkeit der Zeit und kann sie auch allein, selbst durch die beste Methode, nicht wieder heben. Keine Art der Verbindung des Katechismus mit der biblischen Geschichte sichert vor dogmatistischer Behandlung des ersteren; kann doch die biblische Geschichte selbst so trocken, nüchtern und langweilig wie möglich behandelt werden, wenn der Lehrer es eben nicht besser versteht. Aber das Richtige und Wahre in allen diesen Bestrebungen um die Verbesserung des Religionsunterrichts ist gewiß dies, daß der Katechismus in dem ursprünglichen einfachen und doch so tiefen Sinne seines Verfassers wieder verstanden und so den Schülerinnen dargeboten werden muß. Sie haben dann in ihm den rein religiösen Gehalt der Reformation und somit auch des evangelischen Christentums.

Was insbesondere die Stellung desselben zu dem biblischen Teile des

Unterrichts betrifft, so liegt die Schwierigkeit darin, daß der Katechismus ja selbst eine Bibel in nuce ist und daher mit ihr vollkommen übereinstimmt. Wozu also diese doppelte Behandlung desselben Gegenstandes? Wir dürfen indes bei aller Übereinstimmung die Verschiedenheit nicht übersehen; und hier mag wiederum Luther selbst reden. Er sagt im großen Katechismus zum ersten Artikel: „Das lehret nu dieser und folgende Artikel, also daß der Glaube nichts anders ist, denn ein Antwort und Bekenntnis der Christen auf das erste Gebot gestellet. Als wenn man ein jung Kind fragete: Lieber, was hastu für ein Gott, was weißt du von ihm? Daß es künnte sagen: Das ist mein Gott, zum ersten der Vater, der Himmel und Erden geschaffen hat; außer diesem einigen halte ich nichts für Gott." Antwort und Bekenntnis also! Der Katechismus in seinem eigentlichen Verstande stellt nicht eine neue Lehre neben die Schriftlehre — diese ist ja in dem Text enthalten —, sondern spricht des Christen, des Kindes Glauben aus als eine Antwort auf das ihm in der Heiligen Schrift geoffenbarte Gotteswort. Man hat also z. B. im ersten Artikel aus der geoffenbarten Wahrheit, daß Gott der Allmächtige sei, Schöpfer Himmels und der Erden, nicht eine Schöpfungslehre, nicht Beweise für das Dasein Gottes, nicht eine Tafel der göttlichen Eigenschaften noch eine wissenschaftliche Theorie vom Verhältnis Gottes zur Welt abzuleiten, sondern zu zeigen, wie jene Offenbarung sich in den persönlichen Glauben umsetzt: Ich glaube, daß Gott mich geschaffen hat, daß ich ihm als meinem Vater unbedingt vertrauen, ihm danken und gehorsam sein soll. Hier sind die Eindrücke zu sammeln, welche der biblische Unterricht auf die Schülerinnen gemacht hat; es ist kein Neupflügen, sondern ein Ernten. So hat Schleiermacher sogar seine wissenschaftliche „Glaubenslehre" lediglich als Aussage des frommen Selbstbewußtseins, der christlichen inneren Erfahrung aufgefaßt. Es folgt daraus, daß der Unterricht im Katechismus erheblich später als der biblische einzutreten hat, daß er sich nicht durch zu viele Jahrgänge hinziehen und nichts in sich aufnehmen darf, was seinem Wesen fremd ist. In Bezug auf die Ordnung der Hauptstücke ist es nicht geraten, von der Lutherschen abzugehen; daß das erste, das Gesetz, beides zeigen solle, die Erlösungsbedürftigkeit und den Gott wohlgefälligen Wandel, kann doch wohl nicht bezweifelt werden. Sehr wahr ist, daß in jedem einzelnen Hauptstück das Ganze des Christentums, nur jedesmal anders dargestellt, erscheint. Es hat daher auch die „christocentrische Betrachtung" ihr Recht; doch muß deswegen nicht gerade mit dem zweiten Artikel der Anfang gemacht werden. Text und Erklärung gehören so zusammen, daß jener an das aus der Heiligen Schrift Bekannte erinnert, also nicht eingehend für sich erklärt zu werden braucht, die Luthersche Erklärung aber diesen Text in die Sprache des persönlichen Glaubens übersetzt und als solche gedeutet werden muß. Man pflegt dem Katechismus eine Sammlung von Bibelsprüchen beizugeben, gleichsam als Beleg und Beweis. Ist der biblische Unterricht zweckmäßig erteilt, so bedarf es keiner großen Anzahl solcher Sprüche. Leicht geschieht hierin des Guten zu viel. Es wäre übrigens zu wünschen, daß diesem Memorierstoff und

der Benutzung der Bibel in der Schule überhaupt der Text der revidierten Lutherbibel zu Grunde gelegt würde. Daß auch die Bedeutung des Heidelberger Katechismus im wesentlichen keine andere ist, als die des Lutherschen, trotz seiner ganz verschiedenen Form, zeigt gleich die erste Frage: Was ist dein einziger Trost im Leben und im Sterben? und die Antwort darauf, sowie die 21., 26. und 60. Frage.

Das Kirchenlied.

Enthält nun der Katechismus nicht sowohl eine den Christen zu erteilende Lehre als vielmehr den Ausdruck ihres persönlichen Glaubens, so spricht sich dieser im geistlichen Liede ebenfalls, doch in anderer Art aus. Es ist der freie Erguß evangelischer Frömmigkeit in der Form des lyrischen Gedichts, daher auch mit der ganzen Mannigfaltigkeit, die dieser Dichtungsart eigen ist. Das im Liede unmittelbar ausgesprochene religiöse Gefühl teilt sich auch anderen leicht mit; dieser Umstand, sowie die Leichtigkeit der Einprägung ins Gedächtnis lassen das Kirchenlied als wertvolles Unterrichtsmittel, besonders in Mädchenschulen, erscheinen. Es vermag in vorzüglicher Weise den Katechismus vorzubereiten und zu ergänzen, kann zu einem dauernden religiösen Besitz werden. Aber der auswendig zu lernenden Lieder dürfen nicht zu viele sein, wenn ihre Kraft und Wirkung nicht abgeschwächt werden soll; eine größere Anzahl aus dem Gesangbuche zu lesen, ist dagegen sehr empfehlenswert. Es ist nicht schwer, aus dem großen Reichtum des evangelischen Kirchenliedes Geeignetes, Vortreffliches auszuwählen; was man für die Schule bestimmt, muß echte Poesie sein, tiefes, aber nicht weichliches Gefühl ausdrücken, darf auch keine weitschweifigen moralischen Betrachtungen enthalten. Die Lieder, welche protestantische Glaubensfreudigkeit und Zuversicht atmen, sind die passendsten. Zergliedern und Analysieren eines Kirchenliedes ist vom Übel; ein aufbauendes Erklären, d. h. Aufzeigen der in ihm waltenden Empfindung ist das Richtige. Für eine kurze Geschichte des protestantischen Liedes mit einigen Rückblicken auf die Hymnen der alten Kirche wird sich in den oberen Klassen Zeit und Gelegenheit unschwer finden.

Die Kirchengeschichte.

Was die Mädchen in der biblischen Geschichte von der Stiftung der christlichen Religion erfahren, liegt weit ab von der Gegenwart; es ist notwendig, daß sie das Reich Gottes als ein in allen Zeiten und so heute noch thatsächlich Vorhandenes und Wirkliches begreifen lernen. Dazu dient die Kirchengeschichte. Diese führt allerdings auch durch die Irrtümer der Zeiten, durch Perioden des Verfalls und heftiger Kämpfe, aber sie lehrt eben dadurch auch verstehen, daß Kirche und Reich Gottes nicht identische, obwohl zusammenhängende Begriffe sind, und daß bei allen Mängeln der sichtbaren Kirche die unsichtbare, das Reich Gottes, die eine und ewige ist. Endlich ergeben sich aus der Geschichte auch die Aufgaben der christlichen Gemeinde für die Gegenwart und nächste Zukunft. Die Mädchen mögen erkennen, daß auch ihnen ein Teil dieser Aufgaben, und

nicht der unbedeutendste, zufällt. Welche Epochen und welche Gebiete für evangelische Mädchenschulen in Betracht kommen, läßt sich hiernach ohne weiteres bestimmen. Die konkreteste Gestalt nimmt die Kirche im öffentlichen Gottesdienste an. Sein Zweck und seine Ordnung sind deshalb im Unterrichte — mit einem vergleichenden Blick auf den Kultus der katholischen Kirche — darzuthun. Der Lehrer wird auch die übrigen Verschiedenheiten beider Konfessionen am besten an der Hand der Geschichte erläutern.

Nimmt man in den Lehrplan die Perikopen auf, so werden sie zweckmäßig in ihrer Beziehung auf den Gottesdienst und das Kirchenjahr behandelt.

Der Lehrplan.

Nach dem Vorausgehenden würden nun die Grundzüge des Lehrplans folgende sein:

Untere Klassen (10—8, bez. 9—7, in einigen süddeutschen Schulen 1—3): Biblische Geschichte mit Kirchenliedern (Gebete).

Mittlere Klassen (7—5, 6—4, 4 u. s. f.): Biblische Geschichte, allmählich in Bibellesen übergehend, Kirchenlieder, Beginn des Katechismus.

Obere Klassen (bis zur ersten): Reichlicheres Bibellesen mit Bibelkunde, Fortsetzung und Abschluß des Katechismus, Kirchenlied und Kirchengeschichte.

Dies ist denn auch im allgemeinen der Gang der Lehrpläne. Innerhalb dieses Rahmens sind jedoch zahlreiche Verschiedenheiten im einzelnen möglich*);

---

*) Es mögen hier zum Vergleiche einige Lehrpläne mit Hervorhebung ihrer Besonderheiten angeführt werden. Der preußische Lehrplan, für 9 Klassen berechnet: Unterstufe (Kl. 9—7): Biblische Geschichte ohne Betonung des inneren Zusammenhangs und ohne Lesebuch; Liederverse, Sprüche und Gebete; die 10 Gebote und das Vaterunser ohne Luthers Auslegung. Mittelstufe (Kl. 6—4): Biblische Geschichte in zusammenhängender Reihe mit Lesebuch; Kirchenlieder, Kirchenjahr, 1. Hauptstück mit, 2. u. 3. ohne Erklärung. Oberstufe (Kl. 3—1): Perikopen, Bibellesen, Katechismus und Kirchengeschichte. — Der badische Lehrplan, für 10 Klassen bestimmt: In den ersten sechs Schuljahren biblische Geschichte und Kirchenlieder, dabei im 4. Beginn des Katechismus, im 6. der biblischen Lektüre; im 7. u. 8. Schuljahre Fortsetzung von beiden, dazu die Kirchengeschichte. Bis dahin stimmt der Lehrgang im wesentlichen mit dem der Volksschule überein, im 9. u. 10. Schuljahre genauere Kenntnis der Heiligen Schrift, Bibelkunde und erweiterte Kirchengeschichte. — Städtische höhere Mädchenschule in Braunschweig: Biblische Geschichte in den 6 unteren, Bibellesen in den 4 oberen Klassen, von Kl. 10—7 Katechismusstücke ohne, von der 6. an der Katechismus mit Erklärung, wofür in Kl. 5—2 wöchentlich 1 St. angesetzt ist; Kirchengeschichte erst in der obersten Klasse. — Mecklenburg-Schwerin: Auf der Unterstufe überwiegt das Alte Testament, auf der Mittelstufe stehen beide gleich, auf der Oberstufe überwiegt das Neue. Die Bibel wird von der Mittelstufe an benutzt; vom 4. Schuljahre an besondere Katechismusstunden; in den beiden obersten Klassen Abriß der Kirchengeschichte, im Anschluß daran die Augsburger Konfession, weshalb der Memorierstoff hauptsächlich auf die 8 ersten Schuljahre verlegt wird. — Städtische höhere Mädchenschule in Leipzig (zehnklassig): In Kl. 6 beginnt der Katechismus mit Erklärungen (Geogr. v. Palästina), in Kl. 5 die bibl. Lektüre, in Kl. 2 die Bibelkunde und die Kirchengeschichte. — Städtische höhere Mädchenschule in München (6 Klassen vom 10. Lebens-

in einigen Schulen beginnt die Katechismuserklärung sehr früh, andere lassen auf der Unterstufe nur vorbereitend einzelne Stücke des Textes lernen und verteilen die ausführliche Behandlung auf die mittleren und oberen Klassen oder behalten sie auch den letzteren wohl allein vor; noch weniger herrscht Übereinstimmung in betreff der kleineren Teile, Gottesdienst und Kirchenjahr, biblische Geographie, Geschichte des Kirchenliedes, — der Auswahl des Lesestoffs, der Sprüche, der Lieder gar nicht zu gedenken. In den Staaten, wo von der Regierung vorgeschriebene Lehrpläne bestehen, wie in Preußen und Baden, ist natürlich der Gang des Unterrichts in allen Schulen derselbe. Vereinzelt begegnet uns auch die Augsburgische Konfession oder eine vom Katechismus unabhängige Glaubenslehre.

Die Stundenzahl ist ebenfalls, wenn auch nicht erheblich, verschieden. An vielen Schulen, so allen preußischen, haben die unteren Klassen 3, die oberen 2 Stunden, an anderen umgekehrt die unteren 2 (1), die mittleren 3 (auch die preußischen) und die oberen wieder 2; oder auch sämtliche Klassen dieselbe Zahl, 2 bez. 3 Stunden.

Litteratur.

Zur Geschichte des Religionsunterrichts (im Zusammenhange mit der allgemeinen Geschichte der Pädagogik und der des Mädchenschulwesens): Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 4. Bd., Art. „Mädchenschule" von Flashar, Gotha 1881. Schumann und Sperber, Geschichte des christlichen Religionsunterrichts, in Kehr's Geschichte der Methodik; Gotha 1877. — Karl Schmidt's Geschichte der Pädagogik, neu bearbeitet von Lange; Köthen 1867 u. ff. Bd. 3 u. 4. — v. Zezschwitz, System der christlich-kirchlichen Katechetik; Leipzig 1863—1872, Bd. 1; Bd. 2, Abt. 2, 2. Hälfte. — Palmer, Evangelische Pädagogik, Prolegomena; Stuttgart 1852 und öfter. — Willmann, Didaktik; Braunschweig 1882, Bd. 1. — Wiese, Zur Geschichte und Bildung der Frauen; Berlin 1873. — Lienenklaus, Zur Geschichte des Mädchenunterrichts im Jahrh. der Reformation. Programm Nr. 127, Osnabrück 1890. — Kreyenberg, Die deutsche höhere Mädchenschule. Geschichte und Entwicklung derselben; Frankfurt a. M. 1887. — Helene Lange, Entwicklung und Stand des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland; Berlin 1893. — Die historischen Artikel in Reins Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik über Comenius, Francke u. a., namentlich Willmann, „Christliche Erziehung" und Knoke, „Evangelische Pädagogik". — Knoke, Grundriß der Pädagogik; Berlin 1894.

Zur sittlichen und religiösen Erziehung der Mädchen im allgemeinen. Flashar, Artikel „Mädchenerziehung" in Schmid's Encyklopädie. — Weiß, Unsere Töchter und ihre Zukunft; Berlin 1887. — H. Lange, Die ethische Bedeutung der Frauenbewegung; Berlin 1889. Dieselbe, Frauenbildung. — Hedwig Bender, Die Frauenbewegung in Deutschland; Weimar. — A. Klapp, Unsere jungen Mädchen und ihre Aufgaben in der Gegenwart; Berlin 1892. — Ritter, Ziele und Wege der höheren Mädchenbildung, Weimar 1892. — Nils Hertzberg, Der Beruf der Frau. Herausgegeben von Werner; Leipzig 1892. — Die Artikel über „Frauenfrage" von H. Lange und W. Buchner in Reins Enc. Handb. — J. Weiß, Frauenberuf, Ev.-soziale Zeitfragen, II, 7; Leipzig 1892. — Gerok, Frauenabende; Stuttgart 1896.

jahre an): In den 4 unteren Klassen bibl. Geschichte mit Katechismus, in den beiden oberen Bibelkunde und Lesen, Kirchengeschichte und die Augsb. Konf. — In Oldenburg und Dessau wird schon mit dem dritten Schuljahre (Vorklasse 1; Kl. 7) der Katechismus mit Luthers Erklärung begonnen, während in Eisenach der Katechismusunterricht bis zur 2. Klasse verschoben wird, so jedoch, daß einzelne Sätze aus dem Lutherschen Katechismus durch die Behandlung der bibl. Geschichte in Kl. 8—3 gewonnen werden.

Da es nicht möglich ist, von der großen Zahl der Schriften über den Religionsunterricht auch nur die wichtigeren alle anzuführen, mag hier zunächst auf einige Bibliographieen verwiesen sein. Die etwas ältere Litteratur ist in guter Auswahl zusammengestellt von Schumann in den früheren Ausgaben von Kehr's „Praxis der Volksschule", die neuere in den Jahresberichten über das höhere Schulwesen von Konrad Rethwisch. Ferner enthalten reichliche Litteraturangaben und Beurteilungen die Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht von Fauth und Köster, sowie der Theologische Jahresbericht von Holtzmann. Endlich ist für die Jahre 1886—1895 zu nennen: Seyring, Führer durch die Litteratur des evang. Religionsunterrichts an höheren Schulen; Berlin 1896.

Zur Methodik (Reform) des Religionsunterrichts. Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht; erste Auflagen Osnabrück, 7. Gütersloh 1888. — Schneider, Handreichung der Kirche an die Schule; Bielefeld und Leipzig, 1867. — Dörpfeld, Gesammelte Schriften, Bd. 3 u. 11, Gütersloh 1895. — Thrändorf, Die Behandlung des Religionsunterrichts nach Herbart-Zillerscher Methode; Langensalza 1891. — Bornemann, Der zweite Artikel im Lutherschen kleinen Katechismus; Leipzig 1893. — v. Rohden, Ein Wort zur Katechismusfrage; Gotha 1890. — Eibach, Vademecum catecheticum; Berlin 1891. — Wiese, Der evangelische Religionsunterricht; Berlin 1891. (Betrifft den Rel.-Unt. an höheren Knabenschulen, ist aber auch für Lehrer höherer Mädchenschulen sehr beachtenswert.) — Dörries, Der Glaube; Göttingen 1895. — Kannegießer, Vorlesungen über erziehenden Unterricht; Breslau 1893. — von der Heydt, Der Religionsunterricht in Schule und Kirche; Gotha 1896. — Bang, Das Leben Jesu. Ein dringlicher Reformvorschlag; Leipzig 1895. — Dix, Geschichte der Schulbibel; Wiesbaden 1892. — Bähnisch, Ist eine Schulbibel notwendig? Stuttgart 1893. — Aufsätze über die Schulbibelfrage in der Zeitschr. f. Rel.-Unt. (Jahrgang 2, Heft 1; Jahrg. 6, H. 1; Jahrg. 7, H. 2; Jahrg. 8, H. 1).

Lehrbücher. 1. Für den ganzen Unterricht: Zander, Hülfsbüchlein für den evangelischen Religionsunterricht in höheren Mädchenschulen; Hannover 1895. — Miehe und Goerlitzer, Lernstoff für den evangelischen Religionsunterricht in den höheren Mädchenschulen; Berlin 1894. Von den hauptsächlich für höhere Knabenschulen geschriebenen zahlreichen Büchern mögen folgende hervorgehoben werden: Christlieb (Fauth), Handbuch der evangelischen Religionslehre; Leipzig 1894. — Nagel, Hülfsbuch für den evang. Rel.-Unt.; Berlin 1893. — Leimbach, Leitfaden f. d. evang. Rel.-Unt.; Hannover 1893. — Noack, Hülfsbuch f. d. ev. Rel.-Unt.; Berlin 1895. — Schäfer, Lehrbuch f. d. ev. Rel.-Unt.; Frankfurt a. M. 1878 u. öfter aufgelegt bis 1895. — Heidrich, Hülfsbuch f. d. Rel.-Unt.; Berlin 1893. — Zange, Leitfaden f. d. evang. Rel.-Unt.; Gütersloh 1893. — Auch die älteren, oft neu aufgelegten Bücher von Hagenbach, Hollenberg u. Lüttgert enthalten viel Treffliches. — 2. Biblische Geschichten. Unter den vielen für die unteren und mittleren Klassen bestimmten Historienbüchern wird man leicht ein passendes finden; einige der besten und gebräuchlichsten aufzuzählen, wird daher genügen: Schneider-Kehr (Religionsbuch f. ev. Kinder), Reinecke (Bibl. Gesch. f. ev. Mädchenschulen), Biblische Geschichten von Zahn (Giebe), Wangemann, Römheld, Staude, Henning, Fürbringer, Calwer zweimal 52 bibl. Gesch.; Voigt, Presting, Zuck, Nürnberg, Wendel. — 3. Bibelkunde: Kübel, Kleine Bibelkunde, Stuttgart 1893. — Kahnis, Bibelkunde für höhere Schulen. Leipzig 1893. — Köstlin, Leitfaden zum Unterricht im Alten Testament, ders. z. U. im Neuen Test., Freiburg u. Leipzig 1893 u. 1894. — Heß, Die Bibel; Freiburg 1894. — Zittel, Bibelkunde; Karlsruhe 1393. — 4. Katechismen. Da in vielen Schulen der einfache Luthertext (Heidelb. Kat.) oder der für alle Lehranstalten eines Landes eingeführte Landeskatechismus gebraucht wird, so genügt es hier, auf einige mit Erklärungen und Bibelsprüchen versehene Ausgaben hinzuweisen: Erck's Spruchbuch, herausg. von Spieker; Hannover, zahlreiche Aufl. Kahle, Luthers Katechismus; Danzig, oft aufgelegt. — Kampe, Dr. M. Luthers Kleiner Katechismus; 4. Aufl., Berlin 1893. — Giebe, Luthers kleiner Katechismus; Breslau 1887. — Nicolai, Christenlehre; Weimar 1891. — Heine, Die christliche Lehre von dem Reiche Gottes; Essen 1895. — 5. Kirchengeschichte. Wippermann, Grundriß der Kirchengeschichte für evangelische höhere Schulen; Ilmenau 1890. —

Lohmann, Lehrbuch der Kirchengeschichte; Göttingen 1893. — Noack, Bilder aus der Kirchengeschichte für Schule und Haus; Berlin 1894. — Kurtz, Abriß der Kirchengeschichte; Leipzig, oft aufgelgt. — Heuermann und Zwitzers, Übersicht der Geschichte der christlichen Kirche für Schule und Haus; Essen 1893.

Noch größere Beschränkung auf einige Hauptwerke wird die Aufzählung von Hülfsmitteln für den Lehrer erfordern.

Kehr, Der christliche Religionsunterricht; Gotha 1881. — A. v. Öttingen, Christliche Religionslehre auf reichsgeschichtlicher Grundlage; Erlangen 1886. — Kahle, Schultz und Triebel, Hülfsbuch beim ev. Rel.-Unt.; Breslau, öfter aufgelegt. — Evers und Fauth, Hülfsmittel zum ev. Religionsunterricht; Berlin. (Bis jetzt erschienen 8 Hefte.) — Fricke, Bibelkunde, zugleich praktischer Kommentar zur biblischen Geschichte; Hannover 1896. — Staude, Präparationen zu den biblischen Geschichten; Dresden 1893 u. ff. — Mezger, Hülfsbuch zum Verständnis der Bibel; Gotha 1879/82. — Voigt, Aus der Urkunde der Offenbarung; Schönebeck 1893. — Bamberg, Epistel-Erklärung; Berlin 1894. Ders., Die Sonn- und Festtagsevangelien; Gotha. Ders., Achtzig Bibelabschnitte, Gotha. — Kaftan, Auslegung des lutherischen Katechismus; Schleswig 1894. — Buchrucker, Grundlinien der kirchlichen Katechetik; Berlin 1889. Ders., Der Schriftbeweis im Katechismusunterricht; Gotha 1893. — Fricke, Handbuch des Katechismusunterrichts; Hannover 1892. — Mehlis, Katechetische Entwürfe; Hannover 1892. — Schultze, Katechetische Bausteine; Magdeburg, 8. Aufl. — Bornemann, Unterricht im Christentum; Göttingen 1893. — Caspari, Geistliches und Weltliches; Erlangen 1893. 15. Aufl. — Thelemann, Handreichung zum Heidelberger Katechismus; Detmold 1888. — Sudhoff, Fester Grund christlicher Lehre; Frankfurt a. M. Ders., Theologisches Handbuch zur Auslegung des H. K.; Frankfurt 1862. — Bender, Kurze Darstellung der christlichen Lehre mit Zugrundelegung des Heid. Kat.; Barmen. — A. Doht, Katechesen über den Heidelb. Kat.; Lage (in Lippe) 1894. — Beelitz, Der Heidelberger Katechismus; Halle 1895. — Bender, Was trennt uns von Rom? Bremen 1896. — Heidrich, Kirchengeschichte. 1. Teil des Handbuchs f. d. Rel.-Unt.; Berlin 1894. — Noack, Kirchengeschichtliches Lesebuch; Berlin 1890. — Mehlhorn, Aus den Quellen der Kirchengeschichte; Berlin 1894. — Richter, Die christlich-kirchlichen Altertümer; Eisleben u. Leipzig, Verlag des christlichen Vereins, 1893. — Warneck, Die Mission in der Schule; Gütersloh 1896 (7. Aufl.). — Schäfer, Die innere Mission in der Schule; Gütersloh 1895. — Fries, Geschichten und Bilder aus der Mission; Halle. — Sperber, Evangelischer Schul-Liederschatz; Gütersloh 1879. — Ders., Erklärung evangelischer Kirchenlieder; Breslau 1895. — Wirth, Der evangelische Liederschatz; Nürnberg 1893/95. — Orphal, Das evangelische Kirchenlied, 36 Kernlieder; Langensalza 1895. — Schneller, Kennst du das Land? Bilder aus dem gelobten Lande, Leipzig 1895. — Zuck, Biblische Geographie in chronologischer Folge; Dresden 1895. —

Biblische Wandkarten von Kiepert (Berlin, Reimer), Leeder (Essen, Bädeker), Algermissen (Leipzig, Lang), Hergt (Leipzig, Brockhaus). Handkarten und Atlanten von Kiepert, Fischer und Guthe, Leeder. Unter den biblischen Bildern gehören die von Schnorr v. Carolsfeld noch immer zu den vorzüglichsten; sehr zu empfehlen sind auch die biblischen Anschauungsbilder von Hofmann, herausgeg. von Lohmeyer; Breslau, Wiskott. — Grosse, Bibelbilder und Bilderbibel (Pädagogische Warte 1892, Nr. 14—19) und Über die Verwendung biblischer Bilder im Religionsunterricht (Zeitschr. f. Rel.-Unt., 6. Jahrg., Heft 6, vergl. 4. Jahrg., Heft 3). Im allgemeinen sei schließlich noch hingewiesen auf theologische Werke wie: Riehm, Handwörterbuch des biblischen Altertums (Bielefeld, Velhagen & Klasing); das Calwer Kirchenlexikon und die Bibelkonkordanz; Strack und Zöckler, Kurzgefaßter Kommentar zu den heil. Schriften Alten u. Neuen Testaments (München, Beck); Kautzsch, Die heilige Schrift des Alten Testamentes übersetzt; Weizsäcker, Das Neue Testament übersetzt (beide Freiburg, Mohr); Uhlhorn, Die christliche Liebesthätigkeit (2. Aufl., Stuttgart 1895); Hauck, Kirchengeschichte Deutschlands (Leipzig, Hinrichs).

B. Deutsch.

Von

Dr. Karl Kaßfeld,

Direktor der städtischen höheren Mädchenschule und Lehrerinnen-Bildungsanstalt in Elberfeld.

I. Einleitung (Zielangabe).

Die großartige politische Entwicklung, welche unser Volk gegen Schluß dieses Jahrhunderts gewonnen hat, ist auch für die Schule bedeutungsvoll geworden, insofern dem Unterricht in der Muttersprache eine mehr und mehr beherrschende Stellung zugewiesen worden ist. In den amtlichen Vorschriften für die Knabenschulen wie in der Litteratur dieses Unterrichtsfaches ist das ganz unzweideutig zum Ausdruck gekommen, und im deutschen Unterrichte ist für die mannigfaltigen Unterrichtsanstalten der männlichen Jugend ein gemeinsamer Mittelpunkt gefunden worden.

Auch für die Mädchenschulen trifft die Bemerkung zu, und zwar sowohl für die Schulen, die mit denen der Knaben übereinstimmen, als auch für diejenigen, die über das Ziel der Volksschule hinausgehen.

Wenn aber die höhere Knabenschule durch Jahrhunderte hindurch mit Erfolg den großen Schatz klassischer Bildung auswertete und man erst verhältnismäßig spät zur Gründung und Ausbildung der sog. Realanstalten schritt, in denen die neueren Sprachen (Französisch und Englisch) besondere Pflege erfuhren, die höhere Mädchenschule konnte, noch später geboren, dankbar an- und aufnehmen, was sie an Vorarbeit vorfand, und es blieb ihr der schwierige und weite Weg erspart, den die Knabenschule wandeln mußte, bis dem Unterricht in der Muttersprache die ihm gebührende Stellung in der Schule eingeräumt ward. Als man die öffentliche höhere Mädchenschule einrichtete, hatte man bereits klar erkannt, daß das Köstlichste und Wertvollste, was ein Volk besitzt, seine Eigenart im höchsten Sinne, sich in seiner Sprache und Litteratur darstellt, und daß das Beste, was die deutsche Schule als deutsche pflegen kann, das Deutschtum ist. „In der Entwicklung des Interesses für die Denk- und Sinnesweise der eignen Nation liegt der spezifische Zweck des Unterrichts in der Muttersprache.“

Es erhellt, daß damit (wie im allgemeinen, so im besonderen) der Richtung das Urteil gesprochen ist, die das Wissen als solches oder die Ausbildung des Verstandes als Ziel des Unterrichts hinstellte, daß es vielmehr auch der Ausbildung von Gefühl und Phantasie bedarf, wenn es gilt, das Höchste, d. i. das Volkstümliche, zu ergreifen. Ist hierdurch dem Unterrichte in der Muttersprache Ziel und Stellung im Lehrplan der Schulen angewiesen, so braucht nur angedeutet zu werden, daß gerade auch die künftigen Mütter die denkbar sorgfältigste, überlegteste und durchdachteste unterrichtliche Unterweisung in der Muttersprache

empfangen müssen, damit sie befähigt werden, ihren Kindern das Gewonnene rein und unvermischt zu übermitteln.

Durch die sprachlich-historische Bildung, hat man mit Recht gesagt, ist unser Volk geworden, was es geworden ist, und da diejenigen Männer, welche bestimmend auf die Ausgestaltung der höheren Mädchenschule einwirkten, sich des Besitzes dieser Bildung erfreuten, so war es um so leichter, an das Bestehende, soweit es sich bewährt hatte, anzuknüpfen und sich vor Einseitigkeiten zu hüten, denen die höhere Knabenschule ausgesetzt gewesen ist. So hat man dem deutschen Unterrichte in unseren Anstalten von vornherein eine beherrschende Stellung eingeräumt, die ihm grundsätzlich zugewiesen werden muß und die in den älteren höheren Knabenschulen wenigstens vorbereitet worden war. Mit einem Wort: das Ziel des deutschen Unterrichts war in der höheren Mädchenschule von Anfang an deutlich und bestimmt erkannt.

Wie läßt dieses Ziel sich genauer bezeichnen?

Wenn die Volksschule neben ihrer allgemein erziehlichen eine wesentlich praktische, auf das Leben und seine alltäglichen Forderungen gerichtete Aufgabe zu erfüllen hat, wenn man also im Deutschen zufrieden sein muß, sobald die Kinder lautrichtig und lautschön sprechen und lesen gelernt, eine gute Handschrift und diejenigen grammatischen, orthographischen und stilistischen Kenntnisse sich angeeignet haben, die sie instandsetzen, mündlich und schriftlich sich über das zu äußern, was ihrer Anschauung und Erfahrung entspricht und sich ihrem Gedankenkreise einfügt, so hat die über das Ziel der Volksschule hinausgehende Schule, wie schon in der Bezeichnung liegt, ein höheres Ziel. Die Zöglinge der höheren Schulen, die Knaben wie Mädchen, müssen befähigt werden, selbstthätig an dem geistigen Leben des Volkes teilzunehmen und darauf bestimmend einzuwirken.

Das besondere Ziel des deutschen Unterrichts an der höheren Mädchenschule läßt sich aber auch nicht trennen von der Eigenart der weiblichen Natur, der Stellung und den Aufgaben der gebildeten Frau im Leben.

Von ihr erwartet man in Bezug auf die Muttersprache, daß sie befähigt sei, über jene angedeuteten, mehr praktischen Bedürfnisse hinaus die Werke unserer Nationallitteratur zu verstehen und deren tiefer liegende sittliche Motive und den ästhetischen Wert der dichterischen Darstellung zu erfassen, im Leben zu bethätigen und der folgenden Generation zu überliefern. Sie soll Pflegerin des Schönen in des Wortes weitester Bedeutung sein.

An den ganzen Menschen wendet sich also der deutsche Unterricht; alle Fähigkeiten soll er entwickeln, bei den Mädchen — und das entspricht ihrer Eigenart — nicht zum letzten diejenigen des Gefühls, des Geschmackes, der Phantasie und des Wollens, gewiß im Hinblick auf die ganze Menschheit, aber geweckt, gepflegt, geläutert an und in der Liebe zu unserm Volkstum, diesem zu Nutz und Frommen in erster Linie.

Folgendermaßen ist demnach das Ziel dieses Lehrfaches in Vorschlägen der Fachwelt und den Vorschriften der Behörden bestimmt worden:

1. In den Protokollen der August-Verhandlungen, Berlin 1873.
„Befähigung der Schülerinnen zu richtiger und gefälliger zusammenhängender mündlicher und schriftlicher Darstellung von Gegenständen, die in ihrem Anschauungskreise liegen, Kenntnis der Grammatik der Muttersprache.
Bekanntschaft mit den dem Bildungsgrade der Mädchen entsprechenden Hauptwerken der deutschen Dichtung und mit den Hauptepochen der deutschen Litteraturgeschichte unter Bevorzugung der Zeit nach Luther."
2. In dem Gutachten für den Engeren Ausschuß des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen, festgestellt durch die Konferenz von Direktoren öffentlicher höherer Mädchenschulen im Rheinland (Zeitschrift für weibliche Bildung 1887, S. 586).
„Die Befähigung der Schülerinnen zu richtiger und gefälliger, zusammenhängender mündlicher und schriftlicher Darstellung von Gegenständen, die in ihrem Anschauungskreise liegen. Die Kenntnis der Grammatik der Muttersprache. Bekanntschaft mit den Hauptepochen der deutschen Litteraturgeschichte unter Bevorzugung der Zeit nach Luther und der dem Bildungsstande der Mädchen entsprechenden Hauptwerke der deutschen Litteratur."
3. Im „Allgemeinen Lehrplan für vollentwickelte höhere Mädchenschulen", entworfen vom Preußischen Verein für höhere Mädchenschulen. 2. Auflage. Leipzig 1892. Teubner.
„Befähigung der Schülerinnen zu richtiger und gefälliger zusammenhängender mündlicher und schriftlicher Darstellung von Gegenständen, die in ihrem Anschauungskreise liegen; sichere Kenntnis der Elementargrammatik der Muttersprache; Bekanntschaft mit einigen Hauptwerken der deutschen Dichtung und mit den Hauptepochen der deutschen Litteraturgeschichte unter Bevorzugung der letzten beiden Jahrhunderte, wie auch mit den wichtigeren Dichtungsformen und -Gattungen."
4. Im badischen Lehrplan (vom 22. Oktober 1892).
„Der Unterricht in der deutschen Sprache hat die doppelte Aufgabe:
   a. die Schülerinnen zu einem gewandten, richtigen und stilistisch angemessenen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache fähig zu machen;
   b. dieselben in die Kenntnis der hervorragendsten Erzeugnisse unserer Nationallitteratur einzuführen und dadurch mit dem Gefühl für das Edle und Schöne die Hochachtung vor dem Geistesleben des deutschen Volkes wie die Vaterlandsliebe in ihnen zu wecken und zu nähren."
5. Im bayerischen Lehrplan.
„Der Unterricht in der deutschen Sprache hat die Schülerinnen zur Auffassung prosaischer und poetischer Lesestücke, zu richtigem, dialektfreiem Sprechen, zu ausdrucksvollem Lesen und verständnismäßigem Vortrage anzuleiten und sie im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache zu einem gewandten, stilistisch angemessenen, auf klarem Verständnis der Sprachgesetze beruhenden Gedankenausdruck zu befähigen. Er soll ferner die Kenntnis der hervorragendsten Erzeugnisse unserer Nationallitteratur, soweit dieselben sich für die

weibliche Jugend eignen, vermitteln und dadurch mit dem Gefühl für das Schöne und Edle die Hochachtung vor dem Geistesleben des deutschen Volkes, sowie die Vaterlandsliebe in den Herzen der Jugend wecken und nähren.

6. In den preußischen Bestimmungen über das Mädchenschulwesen u. s. w. vom 31. Mai 1894. S. 17.
„Fertigkeit im richtigen und ungezwungenen mündlichen wie schriftlichen Gebrauch der Muttersprache; Weckung und Stärkung des Sprachgefühls; Befähigung zum sinnvollen Lesen und Sprechen einfacher poetischer und prosaischer Stücke; Vertrautheit mit einigen Meisterwerken unserer klassischen Litteratur, Bekanntschaft mit dem Lebensgange und der Bedeutung einiger der größten Dichter der klassischen Zeit an der Hand des Gelesenen; Belebung des vaterländischen Sinnes insbesondere durch die Einführung in die Welt der deutschen Dichtung und Sage."

Dieser inneren Bedeutung des deutschen Unterrichts entspricht die ihm äußerlich zugewiesene Stellung im Lehrplan, die Stundenzahl. Sie beträgt mehr als das Doppelte des Durchschnittes der für alle übrigen Fächer angesetzten (etwa 8 : 3,5). Nach den einzelnen Klassen angegeben (X bis I) etwa 10, 9, 8, 5, 5, 5, 4, 4, 4, 4, in Baden gar (für Mittel- und Oberstufe) 8, 8, 5, 6, 4, 5, 5.

Das Ziel des deutschen Unterrichts wird freilich selbst bei noch erhöhter Stundenzahl nicht erreicht werden können, wenn nicht alle Lehrenden helfen und, vertraut mit den Hauptlehren der Phonetik, Grammatik und Stilistik der Muttersprache, über deren Anwendung stetig und treulich wachen. Es ist nicht anders: Wie sich der deutsche Unterricht an den ganzen Menschen wenden soll, so müssen alle Lehrenden mitwirken; denn nur so können zumal die allgemeinen Ziele desselben — Sprachrichtigkeit und Sprachgewandtheit — erreicht werden.

II. Summarische Übersicht über die Geschichte der Methodik.

Ein geschichtlicher Hinweis auf die Methodik des deutschen Unterrichts in der höheren Mädchenschule wird angesichts der Jugend dieser Anstalt sehr kurz sein, wenn man nicht etwa wiederholen will, was über die Geschichte der Methodik dieses Lehrfaches in Bezug auf die Volks- und höhere Knabenschule oft, zutreffend und ausführlich dargelegt worden ist. Denn hinsichtlich der Unterstufe, zum Teil auch der Mittelstufe deckt sich die Geschichte der Methodik des deutschen Unterrichts an der höheren Mädchenschule mit der der Volksschule, und was die Oberstufe betrifft, so lehnt sich ihr Lehrplan begreiflicherweise an die Arbeit der höheren Knabenschulen an. Wohl haben Privatanstalten in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts und darüber hinaus ihre eignen Wege eingeschlagen, das kommt hier nicht in Betracht; die öffentliche höhere Mädchenschule mußte sich von vornherein an die durch die höhere Knabenschule geleistete Vorarbeit anschließen oder sich mit ihr auseinandersetzen.

Es ist demnach nicht nötig, über den elementaren Schreib- und Leseunterricht bis zur Begründung der Schreiblesemethode durch Graser, über das analytisch-synthetische Verfahren von Jacotot und die Normalwörtermethode

(Vogel, Böhme, Thomas und Klauwell, Kehr und Schlimbach) zu handeln, ebenso wenig über den Anschauungsunterricht und seine Geschichte von Rochow bis Curtmann. Die höhere Mädchenschule hat sich schnell die methodischen Fortschritte angeeignet und beim Anfangsunterricht rasch die Schreib-Lese-Methode (Normalwörtermethode) eingeführt. Als unsere Anstalt auf den Plan trat, war auch bereits ziemlich allgemein die Ansicht durchgedrungen, daß ein gesonderter Anschauungsunterricht sich nicht empfehle, da das Prinzip der Anschauung allem Unterrichte zu Grunde liegen müsse.

Auch in Bezug auf das Lesebuch und seine Behandlung ist der höheren Mädchenschule mancher Irr- und Umweg erspart geblieben, der von E. v. Rochow an bis Diesterweg gemacht war. Die sog. moralisierende, die realistische und einseitig sprachliche Tendenz waren bereits überwunden, und mit Zerrenner, Preuß und Vetter, mit Hiecke, Raumer, Wackernagel sind die Männer namhaft gemacht, die der richtigen Anschauung Bahn gebrochen haben, daß das Lesebuch der Hauptsache nach seine Stoffe der volkstümlichen Nationallitteratur entnehmen, daß es ein durch und durch poetisches, ein Litteraturbuch sein müsse. Darum für die ersten Schuljahre: viele Märchen, Sagen, volkstümliche Erzählungen, klassische Kinderlieder, später: Vorwiegen der Dichtungen in gebundener Rede, unter Bevorzugung der großen Dichter von Klopstock bis Geibel. So fand die höhere Mädchenschule einen wohl vorbereiteten Boden und konnte sich bald an die Aufgabe wagen, das besonders der Mädchennatur Verwandte und für sie Geeignete auszuwählen, ohne dem allgemeinen Grundsatz untreu zu werden. Neben dem Poetischen im engeren Sinne fanden Stücke kulturgeschichtlichen Inhalts mehr und mehr Aufnahme, und zwar wurden aus diesem Gebiet wiederum solche bevorzugt, welche insonderheit das Frauenleben darstellen. Die preußischen Bestimmungen treffen (S. 20) den Endpunkt der bisherigen Entwicklung ganz richtig, wenn sie vorschreiben: „Das Lesebuch sei beschränkt in seinem Umfange, reich und deutsch in seinem Inhalte. Für die Unter- und Mittelstufe muß es namentlich enthalten eine reichliche Auswahl der besten echten und unverfälschten deutschen Märchen, Sagen und Kinderlieder, gute Schilderungen des deutschen Landes und Volkes, Charakterbilder deutscher Männer und Frauen. Als Hülfsbuch für den Unterricht in den sog. Realien ist das deutsche Lesebuch der höheren Mädchenschulen nicht bestimmt."

Was ferner die Behandlung des Lesebuchs betrifft, so erhellt — im Anschluß an obige Andeutungen — von selbst, das die höhere Mädchenschule sich gleich die richtige Auffassung zu Nutzen machen konnte, die von Richter, Büttner und Kehr besonders vertreten wurde: daß eine in das Verständnis des Inhalts einführende Besprechung, Hervorhebung und Aneignung der Hauptmomente des Lesestücks in erster Linie Zweck und Ziel sein müsse.

Allgemein darf ausgesprochen werden, daß sich mehr und mehr die Ansicht Bahn gebrochen hat, daß ein zu eingehendes Zergliedern, das sog. Zerpflücken des Stoffes, zumal eines poetischen, der Gesamtwirkung des Inhalts, als eines schönen und sittlichen, Abbruch thun müsse. Auch darin ist ein Fortschritt zu

bemerken, daß man in der Erklärung sich nicht mehr knechtisch an den Faden der Darstellung gebunden erachtet, sondern im Gange der Durchnahme freier geworden ist und unmittelbarer und nachdrücklicher in den Kern des Stoffes zu bringen sucht. In engem Zusammenhange hiermit steht, wenn nicht mehr die einzelnen Sätze oder Strophen als gegebene Teile angesehen werden, sondern geeigneten Falles größere Abschnitte und mehrere Strophen. Ob mit der Durchnahme des Inhalts auch grammatische Belehrung zu verbinden ist, wird gleich zu erörtern sein; aus dem Gesagten ergiebt sich aber schon, daß man die Ansicht, als gehörten derartige Erörterungen um ihrer selbst willen in die Besprechung des Lesestückes, verlassen hat und sie nur so weit noch als zulässig anerkennt, als sie zum sprachlichen Verständnis des Stückes unerläßlich sind.

Auf den Unterricht in der deutschen Grammatik hat die höhere Mädchenschule als höhere Unterrichtsanstalt nicht verzichten wollen. Während man anfangs, wie es scheint, sich der sog. anlehnenden Weise (Kellner, Otto) anschloß, ging man später zu selbständigem Betrieb dieser Disziplin über und verlangte „systematische Behandlung der Grammatik". In den siebziger Jahren wurde sogar von namhaften Mädchenschulpädagogen die Forderung gestellt, daß den Mädchen „Einblick in den inneren Bau der Muttersprache" gewährt und durch „Hinweis auf die Etymologie" das reiche Feld sinniger Sprachbetrachtung erschlossen werde, und man meinte, in solcher „sinnigen Betrachtung der Muttersprache" ein hervorragendes Mittel der Gemütsbildung zu besitzen, während sich andere von dem grammatischen Unterricht „besondere Schulung des Verstandes" versprachen. In Übereinstimmung hiermit steht es, wenn man glaubte, Teile des Nibelungenliedes im Urtext lesen zu können und zu sollen. Dann verwarf man wieder den abgesonderten, systematischen Unterricht in der Grammatik und lenkte auf der zweiten Hälfte der Mittel- und der Oberstufe zu „gelegentlicher Behandlung der Grammatik im Anschluß an die Lektüre und die Aufsatzverbesserung" zurück. Es bedeutet einen weiteren Schritt in dieser rückläufigen Bewegung, wenn die preußischen Bestimmungen von 1894 von einem Lehrbuch ganz absehen und vorschreiben (S. 18): „Die grammatischen Belehrungen finden (auf der Mittelstufe) gelegentlich der Lesestunde an geeeigneten Prosastücken und Beispielen statt."

Über die Geschichte der Methodik des orthographischen Unterrichts ist in Bezug auf die höhere Mädchenschule Besonderes nicht hervorzuheben.

Die schriftlichen Übungen und der Aufsatz zeigen die höhere Mädchenschule zunächst auch durchaus im Banne der Methodik, die an Volks- und höheren Knabenschulen herrschend war. Erst allmählich hat man sich von ihm befreit und angefangen, besondere Wege — wenigstens in Bezug auf den Aufsatz — zu gehen. Es ist nicht zu leugnen, daß mit der Ausgestaltung der öffentlichen höheren Mädchenschule die Ziele für den Aufsatz zunächst zu hoch gesteckt wurden, wenn auch die in Blättern und Parlamentsreden vielfach gefeierten „Themata für die höheren Töchter" einfach ins Land der Fabel zu verweisen sind. Einer weiteren Gefahr wußte man auszuweichen, indem man das Ungesunde und Krankhafte scharf kritisierte, das aus der Bearbeitung von süßlichen, zimperlichen, die

Gefühlsschwärmerei begünstigenden Thematen erwachsen mußte. Immer klarer erkannte man, daß der Erfahrungs- und Ideenkreis der Mädchen im Anschluß an die sorgfältig ausgewählte Lektüre das richtige und gesunde Quellgebiet des deutschen Aufsatzes an unseren Anstalten bilden, daß es gilt, ohne eine bis in Einzelheiten (a, aa, *αα*, u. s. w.) ausgearbeitete Disposition zu fordern, eine in wohlgeordnetem Gedankengang, richtiger wie schöner Sprache und gutgebauten Sätzen geschriebene, nicht zu ausgedehnte Abhandlung, die sich schließlich mehr und mehr von einfacher Reproduktion zu einer in gewissem Sinne freien Produktion erhebt, als Ziel zu erstreben.

Auch in der Behandlung der Litteraturgeschichte ist ein glücklicher Fortschritt zu verzeichnen. Während man anfangs nur zu oft in der Darbietung eines „Überblicks über den Entwicklungsgang" die richtige Aufgabe dieses Unterrichtszweiges sah, lernte man bald, sich auf die Höhepunkte zu beschränken, auf diesen aber zu verweilen und Um- und Ausschau zu halten. Nicht eine Menge von Daten, sondern hervorragende dichterische Erzeugnisse gilt es zur Aneignung zu bringen, zum mindesten soviel Proben, daß eine Dichtung, eine Persönlichkeit in ihrer Eigenart erkannt werden kann.

Wenn auch hierin die preußischen Bestimmungen von 1894 wiederum eine noch größere Beschränkung verlangen, als die höhere Mädchenschule sich schon selbst auferlegt hatte, so hat dies augenscheinlich seinen Grund in der kürzer bemessenen Zeit von nur neun Schuljahren.

III. Schwebende Fragen.

Wie nicht anders zu erwarten war, hat der geschichtliche Hinweis auf die Methodik des deutschen Unterrichts an den höheren Mädchenschulen einerseits gezeigt, daß man gemäß der späten Ausgestaltung dieser Schulen sich an Vorhandenes anschloß, sich aber bald der besonderen Aufgaben bewußt wurde, die von ihnen gelöst werden müssen; andererseits, daß noch manche Fragen unentschieden sind und der endgültigen Beantwortung harren. Die wichtigsten derselben mögen hier eine kurze Erörterung erfahren, aus welcher ersehen werden kann, bis zu welchem Punkte die Entwicklung gelangt ist, und worauf die Erwägungen der nächsten Zukunft gerichtet werden mögen.

Da tritt zunächst die Frage auf: Soll oder muß deutsch-grammatischer Unterricht getrieben werden? und, wenn ja, soll dies in besonderen Lehrstunden und in systematischer Weise oder im Anschluß an den übrigen deutschen Unterricht und nur gelegentlich geschehen? und endlich: Soll deutsch-grammatischer Unterricht durch die ganze Schule hindurch betrieben werden, oder kann er von einer bestimmten Klasse an wegfallen?

Daß auf der Unterstufe grammatischer Unterricht erteilt werden muß, darüber ist man wohl immer einig gewesen, da nur so das Ziel richtigen und schönen Sprechens, Lesens und Schreibens u. s. w. erreicht werden kann. Die grammatische Belehrung, so darf man sogar sagen, ist auf dieser Stufe ein integrierender Teil des deutschen Unterrichts überhaupt. Auch darüber

besteht kein Streit mehr, daß man den Kindern den Gebrauch ihrer Muttersprache „nicht auf dem Wege theoretischer Abstraktion beizubringen hat", und es ist das oft gerühmte, große Verdienst R. Hildebrands, daß er wieder und wieder (nachdrücklichst in seinem schönen Buche über den deutschen Unterricht) darauf hingewiesen hat, daß die Kinder die „Bausteine bereits mitbringen, daß man sie Bekanntes nicht als etwas Unbekanntes lehren" dürfe u. s. w.

In Bezug auf die Mittel- und Oberstufe aber weichen die Ansichten von einander ab. Die eine Richtung verlangt Weiterführung des abgesonderten systematischen grammatischen Unterrichts die ganze Mittel- ja Oberstufe hindurch, während andere der Meinung sind, es genüge — etwa vom 5. Schuljahre an — gelegentliche Unterweisung im Anschluß an die Lesestücke und Besprechung der Aufsätze.

So schreiben die preußischen Bestimmungen S. 18 für die Mittelstufe (Kl. VI—IV) vor: „Die grammatischen Belehrungen finden gelegentlich der Lesestunde an geeigneten Prosastücken und Beispielen statt; ein Leitfaden ist nicht erforderlich." Und in Übereinstimmung hiermit (S. 20): „Die grammatische Unterweisung hat alles zu meiden, was nach systematischem Regelwerk aussieht; es darf nie vergessen werden, daß der Schülerin die Sprache selbst bekannt und geläufig ist, daß ihr natürliches Sprachgefühl nur richtig geleitet zu werden braucht; der unbewußt erworbene und ungeordnete Sprachstoff soll durch Zergliederung, Vergleichung und Zusammenstellung bewußt gemacht werden."

Diese letztgenannte wichtige Ausführung ist wie so vieles fast wörtlich den Vorschlägen des Preußischen Vereins (S. 14) entnommen. Wenn es somit den Anschein hat, als herrsche hier zwischen den preußischen Bestimmungen und dem Entwurfe des Vereins Übereinstimmung, so muß doch darauf hingewiesen werden, daß die folgenden Ausführungen im Entwurf des Preußischen Vereins über die Aufgaben des grammatischen Unterrichts (S. 14 und 15) eine geordnete und gesonderte Unterweisung für die Unter- und Mittelstufe viel bestimmter und nachdrücklicher verlangen, als die Bestimmungen vom 31. Mai 1894. Mit Entschiedenheit wird hervorgehoben (S. 15): „Der hin und wieder geltend gemachten Ansicht, daß überhaupt ein gesonderter deutschgrammatischer Unterricht in der höheren Mädchenschule überflüssig sei, daß die erforderlichen Belehrungen von unten auf gelegentlich des Leseunterrichts zu geben seien, ist nachdrücklich zu entgegnen, daß eine solche Einrichtung die überaus wichtige Aufgabe des Lese-Unterrichts, die Übung in der Lesekunst, die Erfassung des Inhalts und die Empfindung für die Schönheit des Gelesenen, bedenklich gefährdet und es ganz dem Zufall überläßt, welche grammatischen Erscheinungen und Gesetze zur Durchnahme gelangen." Für die Oberstufe verzichtet auch dieser Entwurf selbst auf „geordnete grammatische Wiederholungen".

Allmählich hat sich, so darf man behaupten, mehr und mehr die Ansicht Bahn gebrochen, daß auf der Unter- und Mittelstufe ein gesonderter und systematischer grammatischer Unterricht nicht entbehrt werden könne, und daß der Lehrer streng analytisch zu verfahren habe. Es ist deshalb wertvoll, daß die

preußischen Bestimmungen, wenn sie auch einen Leitfaden für „nicht erforderlich“ erklären, die Benutzung eines solchen doch nicht verbieten.

Auf der Oberstufe muß sich zeigen, ob das Sprachgefühl zum Sprachbewußtsein geworden ist, ob also geordnete grammatische Wiederholungen entbehrlich sind oder nicht. Sie können von einem geschickten Lehrer so vorgenommen werden, daß die Schülerinnen „die Absicht nicht merken“, und werden sicherlich immer hohen Wert haben. Man sollte überhaupt die Bedeutung des grammatischen Unterrichts in der höheren Mädchenschule nicht unterschätzen und sich bewußt bleiben, daß aus dem Verständnis erst die wahre Liebe zur Muttersprache und deren Pflege folgen kann. Über die Zeit, da man meinte, grammatische Unterweisungen seien langweilig und entbehrten des Interesses (gerade dessen der Mädchen), sind wir hinaus. „Langweilig“ ist der grammatische Unterricht vielleicht infolge unrichtigen Verfahrens gewesen; an sich und richtig erteilt, ist er es sicherlich nicht. Freilich, die ausgezeichneten Arbeiten über die Verbesserung des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre sind in der höheren Mädchenschule noch nicht genügend ausgenutzt; hier liegt ein dankbares Arbeitsfeld offen, das seines Meisters harrt. Ist es einmal bearbeitet, so wird auch die angeregte Frage über den grammatischen Unterricht damit ihrer Lösung näher geführt sein.

Was hier allgemein ausgesagt ist, das gilt im besonderen von den Fortschritten der Phonetik. Sie ist noch lange nicht ausgewertet und gäbe doch die einzig sichere, zuverlässige Grundlage für richtige Aussprache und richtiges Lesen. Ist es nicht sonderbar, daß wir für den Unterricht in der Muttersprache den wichtigen Fortschritt noch nicht — wenigstens noch nicht allgemein — gemacht haben, dessen wir uns in der Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts als einer der wertvollsten Errungenschaften der sog. Reform freuen?

Ein Kapitel für sich bildet weiter die Frage der Beziehungen fremdsprachlichen Unterrichts zu dem muttersprachlichen. So gewiß dieser jenen vorbereiten kann und soll, so gewiß ist die Rückwirkung jenes auf diesen höchst wichtig und bedeutungsvoll. Liegt der Unterricht in einer Hand, so wird sich die enge Beziehung von selbst ergeben; wo dies aber nicht der Fall ist, sollten bestimmte Abmachungen durch die Konferenz getroffen werden, damit der eine Unterricht dem andern diene. Hier ist wahrhaft fruchtbare Konzentration möglich. Man vergleiche hier den methodischen Wink des badischen Lehrplans: „Übrigens werden die grammatischen Unterweisungen (auf der Unter-, d. h. bei uns Mittelstufe), soweit möglich, mit dem Unterricht im Französischen in Verbindung gesetzt.“

Für die Oberstufe ist von Wichtigkeit, daß hier der Unterricht im Englischen beginnt, so daß es möglich ist, in der Grammatik immer vom Deutschen auszugehen und auch von dieser Seite her eine geregelte Wiederholung zu veranstalten.

Nebenbei mag erwähnt werden, daß es sich in Bezug auf die Bezeichnungen der grammatischen Kategorieen doch wohl empfehlen dürfte, bei den lateinischen Benennungen, die sich in allen Sprachen eingebürgert haben, zu bleiben und nicht die gewiß gut gemeinten deutschen Bezeichnungen einzuführen, wie man — für

die Volksschule nicht mit Unrecht — vorgeschlagen hat. Die Gewöhnung der Schülerinnen an die lateinischen Bezeichnungen kann selbstverständlich erst vom Schluß des dritten und Anfang des vierten Schuljahres an mit der größten Behutsamkeit und Vorsicht, und zwar zunächst unter Nebeneinanderstellung der deutschen und lateinischen Bezeichnungen, unternommen werden.

Eine weitere, oft besprochene Frage bildet der deutsche Aufsatz.

Wie in dem Hinweis über die Geschichte der Methodik bemerkt wurde, ist man heute insoweit einig, als ziemlich übereinstimmend zugegeben wird, daß die Themata dem „Anschauungs- und Lernkreise der Jugend" entnommen werden müssen, daß wir auf eine freie Produktion verzichten dürfen und anfangs richtige, dann geschmackvolle Handhabung der Sprache pflegen und erstreben sollen. Ähnliches gilt in Bezug auf die Form: Es wird jetzt wohl fast überall auch der Briefstil — freilich an einer Anstalt weniger als an der andern — geübt (man vergleiche den badischen Lehrplan für Kl. IV) und mit Erzählung, Schilderung, Beschreibung abgewechselt. Weniger schon stimmt man überein, ob es sich empfiehlt, in der Weise zu „individualisieren", daß man mehrere Themata zu freier Wahl stellt, oder daß man einer Gruppe von Mädchen — den begabteren oder weniger begabten — ein besonderes Thema giebt. Im allgemeinen sollte man ganz gewiß nur eine Aufgabe stellen, aber nicht unterlassen, ab und an auch mal Freiheit zu gewähren. Eine solche erlaubte Freiheit gewährt man schon, wenn man ein Thema stellt, das verschiedene Behandlungsart (erzählende, beschreibende u. s. w.) zuläßt, und die Ausführungen über die „Erlebnisse an einem Tage der Ferien" u. a. beweisen das unzweifelhaft. Man kann sogar am Schlusse der Besprechung eines Dramas, auf dessen Reichtum an Gedanken hindeutend, viele Themata durch die Mädchen suchen und bestimmen lassen und dann ruhig „individualisieren" — man wird nicht die schlechtesten Arbeiten erhalten.

Allgemein werden ferner die sogenannten abstrakten Themata getadelt, als der Eigenart der Mädchen, ja der Jugend widersprechend. Die Begründung zugegeben, so darf man doch — selbstverständlich nur in der obersten Klasse — nicht ganz darauf verzichten, auch einmal eine Aufgabe zu stellen, die „dem Mädchen nicht liegt", und es ist durchaus richtig, wenn einmal gesagt worden ist, „auch das Leben frage nicht nach dem Gern oder Ungern, und die Schule solle sich nicht nehmen lassen, darin dem Leben zu folgen" *). Man soll die Eigenart in ihrer Bedeutung eben nicht überschätzen, sonst verfällt man der Einseitigkeit. In der Bearbeitung der beliebten Themata werden die Mädchen leicht gewandt genug, und es ist Pflicht, auch ihre Natur einmal zu bekämpfen. Vor allen Dingen fordere man Klarheit der Darlegungen und lasse sich nicht von der schönen Darstellung bestricken. Darum lieber ein wenig umfänglicher, aber wohl durchdachter, streng gegliederter Inhalt als das Gegenteil! Die Gefahr einseitiger Verstandesbildung

*) Vgl. Wychgram, Bemerkungen zum deutschen Unterrichte, Leipziger Programm 1889.

ist bei der heute beherrschenden Stellung der deutschen Lektüre ganz ausgeschlossen; das lehrt ein auch nur flüchtiger Blick in die Programme unserer Anstalten. Ein solcher lehrt aber ferner, daß, wenn man auch in der Theorie die Verwertung aller übrigen Lehrfächer für die schriftlichen deutschen Aufgaben zugegeben hat, die Praxis noch weit davon entfernt ist, sich des reichen Stoffes in umfassender Weise zu bedienen, der aus den anderen Unterrichtsgegenständen dem Aufsatz in der Muttersprache zufließt.

Eine weitere Frage, die jedoch hier auch nur angedeutet werden kann, ist die der richtigen Korrektur und Rückgabe der Aufsätze. Daß die ganze Klasse von den Fehlern der einzelnen Schülerin lernen soll, daß alle Zöglinge beteiligt sein sollen, wenn die Arbeit eines einzelnen besprochen wird, gilt als ausgemacht. Und doch, empfiehlt es sich, alle Aufsätze in der einen „Aufsatzstunde" zurückzugeben und, um dies zu ermöglichen, sich eine Zusammenstellung der Fehler zu machen und diese allgemein zu behandeln? oder verfährt derjenige richtiger, der in jeder Stunde etwa vier bis fünf Arbeiten einzeln bespricht? Wie ist es möglich, die Aufsatzkorrektur, diese große, mühevolle Arbeit, wirklich fruchtbar zu machen und wirklich auszunutzen? Ein Weg mag hier empfohlen werden: Man gruppiere alle gemachten Fehler, die gegen Interpunktion, Orthographie, Grammatik, Satzbau, Darstellung, Sachverhalt u. s. w., notiere sie hinter den Namen der betreffenden Schülerinnen, bespreche sie, stelle später daraus ein Diktat zusammen und lege sich ein Verzeichnis der „Lieblingsfehler" an, auch derjenigen, die dem Dialekt der Kinder ihre Entstehung verdanken. Dann gewinnt man sowohl in Bezug auf einen einzelnen Aufsatz als in Bezug auf die Gesamtarbeit die erforderliche Übersicht, so daß man weiß, worauf besonderes Gewicht zu legen ist.

Auch über den Umfang der Aufsätze hat man oft hin und her diskutiert. Will man eine Seitenzahl angeben, so ist das schon als etwas rein Äußerliches sehr mißlich und wegen der Handschrift der Schülerinnen, der Zahl der Linien im Hefte ꝛc. etwas sehr Unbestimmtes. Auf diese Weise wird man keine Einigung erzielen. Man ist aber wohl grundsätzlich dahin übereingekommen: Der Lehrer fasse das Thema so, daß langatmige Erörterungen möglichst vermieden werden müssen, er lobe Knappheit („in der Beschränkung zeigt sich erst der Meister") und streiche unbarmherzig alles Überflüssige, jede Abschweifung, alles Phrasenhafte.

In engem Zusammenhange mit der Befähigung zu eigener schriftlicher Ausarbeitung steht die zu mündlicher Darstellung, zu freiem Vortrage. Daß die eigene mündliche Darstellung in allen Unterrichtsfächern und in allen Klassen von unten an gepflegt sein will, versteht sich von selbst; ob aber ein sog. freier mündlicher Vortrag, wie er von den Schülern der oberen Klassen höherer Knabenanstalten verlangt wird, auch in der höheren Mädchenschule gepflegt werden soll, ist sehr fraglich. Die meisten Mädchenschulpädagogen verneinen diese Frage, und es ist nicht nötig, die Begründung hier zu wiederholen. Um so nachdrücklicher sollte schönes Lesen und schöner Vortrag von Gedichten oder Stellen aus der dramatischen Dichtung in der höheren Mädchenschule gepflegt werden.

„In Aussprache, Ausdruck und Vortrag ist alles Gemachte, Gezwungene, Erkünstelte zu verwerfen“ und jede Übertreibung, alles im schlechten Sinne Deklamatorische, jede Effekthascherei, wie es die Rezitatoren so oft als „Kunst“ bieten, zu meiden (der Ausdruck decke sich mit der im Inhalte begründeten Empfindung); aber die Schule sollte nicht nachlassen zu fordern, was Mädchen leisten können. Noch nie hat wohl der Vortrag einer sorgfältig vorbereiteten und bis ins einzelne durchgesprochenen Szene aus der Iphigenie seine Wirkung verfehlt.

Eines der hauptsächlichsten Mittel, die Ziele des deutschen Unterrichts zu erreichen, ist die Lektüre. Weder über das „Was“ noch „Wie“ ist eine volle Einigung erzielt.

Die allgemeinste Angabe über das „Was“ erklärt die Lektüre der größten Dichtungen der beiden Blüteperioden als notwendig, also etwa Nibelungenlied, Gudrun (oder Stücke derselben), sodann die bedeutendsten Dramen von Lessing, Schiller und Goethe. Doch schon bei der Frage, ob die mittelhochdeutschen Dichtungen im Urtext oder in der Übersetzung zu lesen sind, gehen die Meinungen auseinander. Früher war man für den mittelhochdeutschen Text, dann für eine Übersetzung; heute mehren sich wieder Stimmen für jenen. Proben müssen jedenfalls gegeben werden. Auch Homer soll nicht fehlen! Und wenn auch nicht die Ilias vorgeschlagen wird, so doch die Odyssee, zum mindesten aber „geeignete Abschnitte“ aus derselben. Der badische Lehrplan läßt außerdem eine griechische Tragödie und ein Drama von Shakespeare zu. Viel beschränkter ist der Stoff nach den preußischen Bestimmungen vom 31. Mai 1894:

Kl. III: Deutsche Sage (Nibelungen, Gudrun), Uhlands Gedichte, Freiheitssänger.

Kl. II: Geeignete Abschnitte der Odyssee, Schillersche Balladen und ein Drama Schillers; ein anderes als Privatlektüre.

Kl. I: Reiche Auswahl Goethescher, Schillerscher, Uhlandscher Gedichte; daneben abwechselnd Hermann und Dorothea oder Iphigenie von Goethe; als Privatlektüre die andere der beiden genannten Dichtungen Goethes, Lessings Minna von Barnhelm und ausgewählte Abschnitte von Dichtung und Wahrheit nach einer Schulausgabe.

Man sieht, wenn irgend wo, so tritt hier die Wirkung des auf 9 Jahreskurse beschränkten Planes hervor. Der badische Lehrplan von 1892 bestimmt außer den oben genannten Stoffen bedeutendere Dichtungen von Klopstock, Herder, Lessing, sodann Tell, Iphigenie, Hermann und Dorothea und noch ein Drama Schillers für die Schullektüre, während der Plan von 1877 Laokoon ausdrücklich namhaft gemacht hatte, dazu Minna von Barnhelm, Nathan, Götz und Wallenstein.

Von der Verschiedenheit dieser amtlichen Bestimmungen abgesehen drehte sich der Streit in Bezug auf die Lektüre von Dramen auf der Oberstufe hauptsächlich um die Frage: Soll oder darf man Wallenstein, Egmont, Nathan, Tasso lesen? Diejenigen, welche die Frage verneinen zu müssen glaubten, hoben ziemlich übereinstimmend hervor: Zur Wallenstein-Lektüre fehlt uns die Zeit;

Egmont ist Vertreter einer wenig ernsten und sittlich anfechtbaren Lebens-anschauung, Tasso ist zu schwierig, und Nathan ist zum Teil Tendenzdichtung.

Vielleicht gelingt es in der Folge, daß man sich auf die Schullektüre von Minna von Barnhelm, Tell, Jungfrau von Orleans, Hermann und Dorothea und Iphigenie einigt, weitere Dramen: Götz, Maria Stuart, Wallenstein der Privatlektüre, aber der überwachten, anvertraut; denn missen möchte man von den letztgenannten kaum eines.

Andere offene Fragen über die Lektüre hier zu berühren, fehlt es an Raum; sie sind auch nicht von grundsätzlicher Bedeutung; zudem sind Auswahl und Reihenfolge der Durchnahme auch von dem jeweilig eingeführten Lesebuche abhängig.

In ähnlicher Weise muß sich die Erörterung über das „Wie" größte Beschränkung gefallen lassen. Nur ein Zweifaches kann berührt werden:

Viele Lehrer schicken der Besprechung eines Gedichtes die mustergültige Vorlesung oder den vorbildlichen Vortrag desselben durch den Lehrenden voraus; andere fordern, daß eine solche (ein solcher) nachzufolgen, gleichsam den krönenden Abschluß zu bilden habe. Man kann hier nicht genug vor einer Schablone warnen. Der Charakter des Gedichtes gebe den Ausschlag, aber man lasse folgenden Weg nicht unversucht: Sind die Schülerinnen in den entsprechenden Gedanken- oder Vorstellungskreis eingeführt, so bringe der Lehrer, indem er die Lernenden leise für sich lesen läßt, durch Fragen die grundlegende Idee, den Kern der Dichtung zur Erkenntnis; am Schluß gebe er selbst, damit auch die ästhetische Wirkung voll zur Geltung komme, sein Bestes in dem Mustervortrag, nun erst folge die Leseübung.

Sodann noch ein Wort über die Privatlektüre von Dramen, der bekanntlich in den preußischen Bestimmungen ein großer Raum gewährt worden ist. Ganz sicherlich müssen die Schülerinnen erst gelernt haben zu lesen, ehe man der Privatlektüre einen Teil der Dichtung anvertrauen kann; deshalb werde zunächst die Wiederholung des in der Schule Durchgenommenen der häuslichen Arbeit zugewiesen; dann die weniger wichtigen Abschnitte, und zwar hebe der Lehrer immer die Gesichtspunkte heraus, auf welche die Aufmerksamkeit zu richten ist, sonst wird nicht Zeit gewonnen, wohl aber verschwendet; denn es dauert lange, bis eine Besprechung Un- oder Mißverstandenes richtig stellt. Die Vorschrift des preußischen Lehrplans vom 31. Mai 1894: „Bei der Klassenlektüre größerer Kunstwerke ist nicht der ganze Text in der Klasse zu lesen" steht in dieser Bestimmtheit vereinzelt da.

Die preußischen Bestimmungen haben endlich auch wieder die Frage über den litteraturgeschichtlichen Unterricht als eine immer noch nicht endgültig gelöste erscheinen lassen.

Übereinstimmend und scharf ist die allzu große Beschränkung, wie sie hier geboten wird, getadelt und auf die Gefahr der ungründlichen Behandlung, des Herumfahrens und Herumnaschens hingewiesen worden. Andererseits hat man

wieder die alte Forderung betont, die Litteraturgeschichte müsse in ihrem inneren Zusammenhang dargestellt werden.

Faßt man den Begriff der Geschichte der Nationallitteratur scharf, so ist ihre Darstellung in unseren Schulen weder möglich noch auch nötig; da wir aber unsere Schülerinnen mit der ersten und zweiten Blüteperiode und den bedeutendsten Dichtern des 19. Jahrhunderts bekannt machen sollen, so wird sich gewiß mehr und mehr eine Einigung dahin gewinnen lassen, daß man, unter Vermeidung der extremen Ansichten, auf den Höhenpunkten der Entwicklung verweilend, zu ihnen hin und von ihnen weg leitet, indem man die unfruchtbaren Zeiten kurz und sachlich charakterisiert und sie aus der allgemeinen Geschichte unseres Volkes erklärt. Dabei lasse man nicht außer acht, daß den Mädchen ein besonders warmes Interesse für die Persönlichkeit des Dichters eignet, so daß wir schon bei der Darbietung der Biographie ein Verständnis für die wichtigeren Ideen, die den Hauptwerken zu Grunde liegen, vorbereiten können. So möge die Geschichte der Litteratur „nicht als selbständige, ausgedehnte Disziplin, sondern an den hervorragendsten litterarischen Erscheinungen, die schließlich allerdings in einen Zusammenhang zu bringen sind, zur Behandlung kommen“. Das alte Verfahren, nach einem Leitfaden die Geschichte unserer Litteratur Paragraph für Paragraph durchzunehmen, ist gänzlich überwunden; der Eklektizismus, wie er in den preußischen Bestimmungen zum Ausdruck kommt, erfuhr zu heftigen Widerspruch, als daß man an seinen endlichen Sieg glauben könnte.

IV. Lehrplan; unterrichtliche Behandlung; Stoffverteilung.

Dem oben angegebenen Ziele des deutschen Unterrichts dürfte folgender Weg entsprechen. Als besondere Zweige des Lehrfaches gelten: 1. Lesen nebst Anschauungsunterricht, 2. Grammatik nebst Orthographie, 3. Aufsatz, 4. Litteraturkunde. Wir unterscheiden Unterstufe (Kl. X—VIII), Mittelstufe (Kl. VII—V) [in Baden Kl. VII—IV], Oberstufe (Kl. IV—I) [in Baden III—I]*).

1. Lesen nebst Anschauungsunterricht.

A. Unterstufe.

Die drei ersten Schuljahre dienen dazu, ein geordnetes Sprechen und die Kenntnis des Lesens und Schreibens in organischem Zusammenhange miteinander zu vermitteln. Die ersten Sprechübungen sind an konkreten Gegenständen und guten, nicht überladenen Bildern vorzunehmen. Die Leseübungen sind bis zur vollen mechanischen Geläufigkeit zu führen, zuerst nach der Fibel, später nach dem Lesebuche. Der Lesestoff hat sich in Form, Inhalt und Stimmung

*) Der nachfolgenden Ausführung liegen zu Grunde: 1. Die Vorschläge der Direktoren öffentlicher höherer Mädchenschulen in Rheinland (Zeitschr. für weibl. Bild. 1887, S. 586 ff.). 2. Allgemeiner Lehrplan, entworfen vom Preußischen Verein (Leipzig, Teubner 1892). 3. Der Badische Lehrplan vom 22. Oktober 1892. 4. Die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 (Berlin, W. Hertz 1894).

so unmittelbar an das kindliche Verständnis und Empfindungsleben zu wenden, daß eine Erschließung desselben durch besondere unterrichtliche Thätigkeit des Lehrenden nicht erforderlich ist, daß diese vielmehr vornehmlich der lautrichtigen Wiedergabe des zu Lesenden zugewandt werden kann. Der Einübung des kleinen Leseabschnittes fügen sich naturgemäß weitere Sprechübungen, Einschaltung kleiner Gedichte und Bezugnahme auf sachlich verwandte Gegenstände an. Inhaltliche Besprechung und Übungen in der mündlichen Wiedergabe des Gelesenen.

Mit dem Sprech- und Leseunterricht verbunden: der Schreibunterricht, erste Belehrungen über die einfachsten Grundzüge der Rechtschreibung und Grammatik, die sich auf der Unterstufe nicht trennen lassen.

Im ersten Schuljahr etwa: Einübung der Klein- und Großbuchstaben. Übungen im Abschreiben und leichte Diktate. Begriff des Dingworts, Einzahl und Mehrzahl.

Im zweiten Schuljahr: Befestigung und allmähliche Erweiterung des im ersten Schuljahre Erworbenen, Abschreibeübungen, Diktate, welche die Dehnung, Schärfung und schwierigere Silbentrennung berücksichtigen. Die früheren sprachlichen und grammatischen Belehrungen und Übungen werden erweitert. Begriff des Eigenschafts- und Thätigkeitswortes (die Hauptzeitformen). Das persönliche Fürwort, soweit es zur Beugung des Zeitwortes erforderlich ist.

Im dritten Schuljahre wiederum Befestigung und allmähliche Erweiterung des im zweiten Erworbenen durch Diktat-, Ab- und Gedächtnisschreiben; Eingewöhnung in diejenigen Schreibformen, die sich mit dem Klange der betreffenden Wörter nicht decken.

Die sprachlichen Belehrungen der vorigen Klasse werden wiederholt; dann Deklination des Substantivs in Verbindung mit dem Artikel und Adjektiv, Komparation, Hülfsverba, Konjugation (Aktiv und Passiv), das Wichtigste über die Pronomina. In der Satzlehre: Subjekt, Prädikat, Objekt. Erweiterung des Anschauungskreises der Kinder (Bereicherung ihres Sprachschatzes) durch inhaltliche Besprechung der Lesestücke.

B. Mittelstufe.

Der Mittelstufe fällt mit der Heranziehung von Lesestoffen in reicher gegliederter Darstellung und zusammengesetzteren Inhalts die Fortsetzung der Übung in sinngemäßem Lesen bis zu voller Geläufigkeit, Erzielung guten Ausdruckes und — als besonders wichtige Aufgabe — die Erschließung des Lesestückes durch Zergliederung, Zusammenstellung und Wiedergabe des Inhaltes zu. Dem so vermittelten Verständnis gelten die hier darzubietenden Belehrungen über Betonung, Stimmlage, logische Pausen u. dgl., damit das hohe Ziel wahrhaft schönen Vorlesens und möglichst vollendeten, d. h. mit dem Ausdruck der im Inhalte begründeten Empfindung erfüllten Vortrages vorbereitet werde. Den Unterricht im Schönschreiben hat auf der Unter- und Mittelstufe — soweit er auf letzterer noch erteilt wird — möglichst der Lehrer des Deutschen, dann der des Zeichnens zu erteilen.

C. Oberstufe.

Auf der Oberstufe werden diese Übungen weiter gepflegt und die Lesestunden vorwiegend auf den geist- und gemütbildenden Lesegenuß durch Hervorhebung und Einprägung der schönsten Gedichte, gehaltvoller und formvollendeter Stellen aus den größeren Dichtungen verwandt. Diesen Übungen ist gerade auf der höheren Mädchenschule ein ganz besonderer Wert beizumessen. Über die Lektüre der größeren zusammenhängenden Dichtungen unserer klassischen Litteratur s. unter „Litteraturkundlicher Unterricht".

Auf allen drei Stufen wird ein Teil der im Leseunterricht eingeübten und dem Verständnis erschlossenen wertvollsten Gedichte auswendig gelernt und durch planmäßige Wiederholungen zu dauerndem gedächtnismäßigem Besitz gebracht. In Bezug auf die zu lernenden Gedichte mag hier die Vorschrift der preußischen Bestimmungen eine Stelle finden (S. 21): „Der Kanon der zu lernenden Gedichte beschränke sich auf eine mäßige Anzahl der besten Stücke, die wert sind, ein Teil des geistigen Lebensgutes der Schülerin zu werden. Für den Text sei die vom Dichter gegebene Fassung bestimmend. Die gewählten Gedichte dürfen dem weiblichen Anschauungs- und Empfindungskreise nicht fern liegen und der gedächtnismäßigen Aneignung nicht allzu große Schwierigkeiten bieten." „Bei der Auswahl ist ausschließlich der künstlerische und ethische Gehalt maßgebend." Und weiter: „Bei der Behandlung von Gedichten ist alle gelehrte Erklärung und alles Sprachliche, das nicht für das poetische Verständnis unmittelbar notwendig ist, vom Übel; das Gedicht soll durch das Wort des Lehrers nur Licht und Leben erhalten."

Auf der Oberstufe werden gelegentlich des Lesens und Besprechens von Gedichten die wichtigsten Materien aus der Poetik — im Anschluß an die auf der Mittelstufe notwendigen ersten, allgemeinsten Belehrungen aus diesem Gebiete — vervollständigt und befestigt.

2. Grammatik nebst Orthographie.

A. Unterstufe.

Der grammatische und orthographische Unterricht auf der Unterstufe ist beim Leseunterricht — weil von ihm unzertrennlich — zur Sprache gebracht.

B. Mittelstufe.

Der Unterricht auf der Mittelstufe erstrebt volle Sicherheit in der Orthographie (unter Betonung der Besonderheiten) durch Fortsetzung der Diktate, belehrt über Interpunktion und führt den grammatischen Unterricht weiter.

Die Schülerinnen müssen zu klarer Unterscheidung der verschiedenen Wortarten und ihrer wichtigsten Unterarten, zum Verständnis ihres gegenseitigen Verhältnisses gelangen, die Gliederung einfacher und zusammengesetzter Sätze kennen lernen und eine sichere Herrschaft über die grammatische Terminologie erwerben.

In Klasse VII etwa: Unter Wiederholung des früher Gelernten die Lehre vom Zahlwort, Pronomen, Präposition, Arten und Rektion des Verbums, Adverb, der einfache und einfach-erweiterte Satz.

In Klasse VI etwa: Der einfache und erweiterte Satz; Haupt- und Nebensätze. Die Konjunktionen. Interpunktionslehre.

In Klasse V etwa: Erweiterung und Befestigung der Satzlehre, das Wichtigste aus der Wortbildungslehre. Das Verfahren sei überall induktiv.

C. Oberstufe.

Was den grammatischen Unterricht auf der Oberstufe anlangt, so sei hiermit auf die obigen Ausführungen verwiesen.

Stimmt man den Ansichten des Lehrplans, den der Preußische Verein herausgegeben hat, bei, daß zur Erledigung der Aufgaben des deutsch-grammatischen Unterrichts die Inanspruchnahme von Unter- und Mittelstufe genüge, und daß die Heranziehung geordneter grammatischer Wiederholungen auf der Oberstufe entbehrlich sei, so muß jedenfalls von seiten des Lehrers in den Fremdsprachen für die angedeutete immanente Wiederholung gesorgt werden. Die Zukunft wird entscheiden, ob nicht für die letzten vier Schuljahre zum mindesten eine geordnete Wiederholung und Befestigung nötig ist.

Es darf aber nicht übersehen werden, daß der deutsch-grammatische Unterricht hinfort die Unterstützung durch den neusprachlichen Unterricht dort nicht mehr in gleichem Maße erwarten darf, wo die sogenannte Reformmethode die herrschende geworden ist.

3. Der Aufsatz.

A. Unterstufe.

Vom Aufsatze im engeren Sinne des Wortes kann auf dieser Stufe keine Rede sein. Wenn man im dritten Schuljahre schriftliche Wiedergabe einer besprochenen Erzählung, Fabel oder kleinen Beschreibung fordern zu dürfen glaubt, so mag man das als vorbereitende Aufsatzübung ansehen; ein eigentlicher Aufsatz ist es nicht.

B. Mittelstufe.

Den geeigneten Stoff für die Aufsätze der Mittelstufe bilden die prosaischen Lesestücke erzählenden Inhalts, auch wohl leichtfaßliche Gedichte gleicher Art (vornehmlich der vaterländischen und der alten Geschichte und Sage entnommen), Beschreibungen von bedeutenderen, natürlich gegliederten und durch häufige Anschauung bekannten Gegenständen, Schilderungen von gemeinsam erlebten außergewöhnlichen und inhaltreichen Vorgängen in Schule, Haus und Umgebung. Auch die Briefform ist im fünften und sechsten Schuljahre zu üben.

In der Klasse freie Niederschriften von Erlebtem, Gesehenem, Erfahrenem in kurzer, zwangloser Fassung.

Die Aufgaben auf der Mittelstufe steigern sich allmählich, von der Wiedergabe einfachster Erzählungen ausgehend, zu immer größerer Selbständigkeit des Ausdrucks und der Darstellung.

Die Korrektur faßt auf dieser Stufe in erster Linie die Fehler gegen Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik und Ausdruck ins Auge und erstrebt also die Herstellung des sprachlich Richtigen. Dabei ist auf Einfachheit der Darstellung, insbesondere des Satzbaues zu halten und dem Eindringen fremdartiger Wendungen streng zu wehren; Fremdwörter, für welche gute deutsche Ausdrücke vorhanden sind, sollen ausgemerzt werden. Für die Vorbereitung des Aufsatzes durch den Lehrenden ist richtig bemerkt worden, daß der Aufsatz seiner Natur nach eine Arbeit synthetischer Art ist, die wie alle Synthesis erst nach vorangegangener kräftiger analytischer Thätigkeit eine unterrichtliche Berechtigung hat. Das analytische Eindringen bildet also die unerläßliche Vorarbeit, die um so wichtiger und um so mehr Sache des Lehrenden ist, je weniger Anlage und Neigung ihr die Mädchen von Natur entgegenbringen. Die Vorbesprechung geht auf die Hervorhebung der wesentlichen Momente, auf die An- und Eingliederung der Nebenmomente des näheren ein.

C. Oberstufe.

Die Aufsätze beschränken sich auch auf der Oberstufe auf freiere Wiedergaben aus dem Gebiete des Lehrstoffes und des der Schülerin vertrauten Lebens. Die Stoffe sind vornehmlich der Lektüre und dem litteraturkundlichen Unterrichte zu entnehmen, doch stehen auch die übrigen Unterrichtsgebiete zur Benutzung offen. Desgleichen bilden gründlich vorbereitete Übersetzungen aus den Fremdsprachen eine ausgezeichnete Übung, die man nicht versäumen sollte.

Bei der Wahl des Themas ist der Geist und Gemüt bildende Gehalt ins Auge zu fassen, Aufgaben aber, welche zu ästhetischen oder moralisierenden Auslassungen und leerer Weitschweifigkeit verführen könnten, sind nicht zu wählen.

Die Korrektur bringt, wenn Sprachrichtigkeit erreicht ist, in erster Linie auf fließende, schöne Ausdrucksweise, klare Anordnung und logische Verknüpfung der Gedanken und rügt besonders jedes unnütze oder gar den Mangel an Gedanken verschleiernde Wortgepränge, die phrasenhafte Breitspurigkeit. Die Vorbereitung ist hier eine weniger erschöpfende, zum Teil nur andeutende und anregende, jedenfalls aber die Grundgedanken erwägende Vorbesprechung, so daß den Schülerinnen in gewissem Grade die Möglichkeit mäßiger eigener Zuthat und phantasievoller Ausführung bleibt. Dispositionsübungen nur zur Erleichterung der Übersicht über ein größeres Gebiet und zur Klarstellung der Hauptteile.

„Der deutsche Aufsatz (Bestimmungen vom 31. Mai 1894, S. 21) soll zum wahren, schlichten, natürlichen Ausdruck erziehen; die Neigung zum unklar Schwärmerischen, poetisch Phrasenhaften und zum Prunken mit unreifen oder entlehnten Urteilen ist nachdrücklich zu bekämpfen."

4. Litteraturkundlicher Unterricht (einschl. der Lektüre).

Oberstufe.

„Die eigentliche Aufgabe des litteraturkundlichen Unterrichts beschränkt sich auf die Vermittelung der Bekanntschaft mit denjenigen Erzeugnissen der Litteratur,

die in dem Bewußtsein und in der Wertschätzung der Gebildeten unseres Volkes noch fortleben und fortwirken (d. h. mit den hervorragendsten Dichtungen der beiden Blüteperioden und den besten Dichtungen unseres eigenen Jahrhunderts), und mit dem allgemeinen Charakter bedeutungsvoller Litteraturepochen." Alles selbstverständlich im Rahmen des durch das Alter der Mädchen bedingten Verständnisses. Er hat sich also ebenso fernzuhalten von einer „fortlaufenden Darstellung der Geschichte unserer Litteratur wie von einer Anhäufung vereinzelter litteraturgeschichtlicher Daten".

„Bei dieser Beschränkung des Stoffes wird das Unterrichtsverfahren der Hauptsache nach in dem Lesen" und der Besprechung „kleiner Dichtungen und bedeutungsvoller Abschnitte der größeren Werke der zu berücksichtigenden Dichter bestehen können und sich daher an ein nach litteraturkundlichen Rücksichten zusammengestelltes Lesebuch anzuschließen haben". Ausgeführte Biographieen nur von Lessing, Goethe, Schiller, Uhland, vielleicht auch von bedeutenderen Dichtern der engeren Heimat. Über diejenigen größeren Dichtungen, welche in der Klasse ganz gelesen werden mögen, ist oben gesprochen, desgleichen über die der Privatlektüre vorbehaltenen.

In Klasse IV würden die deutsche Sage und die deutsche Kulturgeschichte des Mittelalters mit Berücksichtigung des Frauenlebens im Anschluß an das Lesebuch behandelt werden können; das Nibelungenlied und die Gedichte Uhlands und Walthers von der Vogelweide, soweit seine Heranziehung zulässig ist. Ob man noch in Klasse IV die Gudrun lesen oder sie der Klasse III zuweisen will, mag dahingestellt bleiben.

Klasse III würde in der Lektüre der Romanzen Schillers, des Tell, der Glocke, der Besprechung des Volksliedes und der Lieder der Freiheitssänger einen zusagenden Stoff erhalten.

Klasse II würde Lessings Minna von Barnhelm und außer der Lektüre ausgewählter Abschnitte der Odyssee (in einer guten metrischen Übersetzung) Goethes Hermann und Dorothea lesen, dazu das Wichtigste aus Dichtung und Wahrheit (Schulausgabe). Mittelpunkt: anfangs Lessing, dann Goethe.

In Klasse I bleibt Zeit für Goethes Iphigenie und ein zweites Drama Schillers (daneben Privatlektüre); Mittelpunkt: Schiller; endlich für die Besprechung der Romantiker, der Freiheitssänger und der bedeutendsten Dichter unseres Jahrhunderts. Selbstverständlich werden in Klasse II und I die schwierigeren Gedichte Goethes und Schillers behandelt.

Übereinstimmend war bisher in besonders angesetzten Stunden der sog. litteraturkundliche Unterricht betrieben worden und setzte in Klasse III oder II ein, ohne daß es irgend welche Schwierigkeit bot, unter Hinweis auf die bekannten großen Dichtungen verhältnismäßig rasch und kurz von der ersten zur zweiten Blüteperiode überzuleiten, nicht ohne bei Luther, Hans Sachs zu verweilen und Opitz, Logau, Flemming, Dach, Gottsched gebührend zu beachten. Bei der verweilenden Besprechung der zweiten klassischen Periode gingen dann der litteraturkundliche Unterricht und die Lektüre zeitweise ineinander auf, da

Lessings, Goethes und Schillers Leben und Wirken den Mittelpunkt des Pensums für Klasse II und I bildeten. Bekannt ist, wie tief einschneidend hier die Bestimmungen vom 31. 1894 Mai für Preußen sind.

Die preußischen Bestimmungen weisen bei nur dreiklassiger Oberstufe der Klasse III zu: Lesestoffe aus der deutschen Sage (Nibelungen und Gudrun), Uhlands Gedichten, Freiheitssängern, deutscher Kulturgeschichte mit Berücksichtigung des Frauenlebens.

Klasse II: Odyssee, Schillersche Balladen, ein Drama Schillers, ein anderes als Privatlektüre.

Klasse I liest neben reichlicher Auswahl Goethescher, Schillerscher und Uhlandscher Gedichte abwechselnd Hermann und Dorothea oder Iphigenie, als Privatlektüre die andere der beiden genannten Dichtungen Goethes, Lessings Minna von Barnhelm und Abschnitte aus Dichtung und Wahrheit (Schulausgabe, z. B. von Nöldeke). Die Bestimmungen schreiben weiter vor: Der litteraturkundliche Unterricht halte sich im wesentlichen an die Lektüre. Zusammenhängende Darstellung auch nur des 18. und 19. Jahrhunderts ist ausgeschlossen; eingehendere Nachrichten in Klasse I von dem Leben und Dichten Lessings, Schillers, Goethes, Uhlands; Klopstock und Herder im Anschluß an Lessing und Goethe, soweit ihre Kenntnis für deren Verständnis notwendig ist. Was der Schülerin von der epischen Dichtung des Mittelalters zu wissen nötig ist, erfahre sie gelegentlich der Besprechungen der Nibelungen und Gudrun. Walther von der Vogelweide schließe sich an die Behandlung der deutschen Kaiserzeit und des deutschen Frauenlebens im Mittelalter. Hans Sachs und Volkslied sind bei Goethes Jugend, Luther im Religions- und Geschichtsunterricht zu behandeln. Leitfaden und ein besonderes litterarhistorisches Lesebuch sind ausgeschlossen; dagegen ist eine Sammlung von mäßigen Umfange, welche außer einem Kanon der auf Mittel- und Oberstufe zu lernenden Gedichte eine kleine Auswahl des Besten aus der lyrischen und epischen Poesie des 18. und 19. Jahrhunderts und aus der Spruchdichtung Goethes, Schillers und Rückerts enthält, zu empfehlen. —

Es ist zu befürchten, daß bei dieser Beschränkung, selbst wenn sich das Lesebuch der geschichtlichen Entwicklung anschließt, eine Übersicht über den Entwicklungsgang des Geisteslebens unseres Volkes im deutschen Unterrichte kaum wird gewonnen werden können. Eine Vereinigung der beiden Richtungen aber, von denen die eine (in den Bestimmungen) Walther von der Vogelweide der Behandlung der deutschen Kaiserzeit, Luther dem Religions- und Geschichtsunterricht, Hans Sachs der Besprechung Goethes, Klopstock und Herder der Lessings und Goethes zuweist, ist nicht wohl möglich, zumal Klasse II und I „in der Regel kein Lesebuch mehr benutzen“, ein Leitfaden und ein besonderes litterarhistorisches Lesebuch ausgeschlossen sind.

Die Erfahrung möge auch hier das letzte, entscheidende Wort sprechen und lehren, auf welchem Wege am sichersten „das Beste“ gewonnen werden mag, „was der deutsche Unterricht der Schülerin ins Leben mitgeben kann, eine

verständnisvolle Liebe zu Worten und Werken unserer Muttersprache", wie die preußischen Bestimmungen „das Beste" richtig auslegen.

V. Litteraturangaben.

Aus der überaus reichen Litteratur für den deutschen Unterricht mögen hier einige Werke hervorgehoben werden. Bezüglich der Geschichte der Methodik (Mittel- und Unterstufe) steht in erster Linie: Kehr, „Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts", Gotha, Thienemann; kurz, aber gut: Ostermann-Wegner, „Lehrbuch der Pädagogik", Band 2, Oldenburg, Schulzesche Hofbuchhandlung (A. Schwartz), vergl. die Litteraturangaben daselbst S. 147 ff. Allgemein methodische Schriften: Hildebrand, „Über den deutschen Sprachunterricht", Leipzig, Klinkhardt; Lehmann, „Der deutsche Unterricht", Berlin, Weidmannsche Buchhandlung; Laas, „Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten", 2. Auflage von Imelmann ebendort. Dr. G. Wendt, „Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts", München, Beck (Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen"). Mit Nutzen zu vergleichen die betreffenden Abschnitte in Schraders „Erziehungs- und Unterrichtslehre" (Berlin, Hempel) und H. Schillers „Handbuch der praktischen Pädagogik" (Leipzig, Fues' Verlag, R. Reisland); desgleichen die grundlegenden älteren Bücher von Raumer, Wackernagel und Hiecke, die neueren feinsinnigen Aufsätze von Münch und auch Frick.

Verdienstvoll im Hinblick auf die höhere Mädchenschule ist auch hier die Zusammenstellung zu nennen, die G. Krusche in „Litteratur der weiblichen Erziehung und Bildung in Deutschland von 1700—1886", Programme der höheren Schule für Mädchen in Leipzig, veranstaltet hat. Im übrigen sei, was die höhere Mädchenschule im besonderen betrifft, auf die beiden Hauptzeitschriften verwiesen: „Zeitschrift für weibliche Bildung von Schornstein-Buchner" (Leipzig, Teubner, seit 1873 erscheinend) und „Die Mädchenschule" von Hessel-Dörr (Bonn, Eduard Webers Verlag [Julius Flittner], seit 1888 erscheinend), wo sich die einschlägige Litteratur leicht finden läßt. An sonstigen Zeitschriften seien erwähnt: „Die Zeitschrift für den deutschen Unterricht", „Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik", „Lehrgänge und Lehrproben", „Anzeiger für deutsches Altertum", „Zeitschrift für deutsche Philologie" u. a.

Aus den beiden Zeitschriften für das Mädchenschulwesen seien hervorgehoben: A. (Aus der Mädchenschule von Hessel-Dörr): 1895, VIII. Jahrg.: A. Bender, „Das beste Deutsch ...". 1890, III. Jahrg.: Hessel, „Wätzoldt über den deutschen Unterricht an höheren Mädchenschulen; Dräger, „Lautlehre und Ausspracheübungen im Deutschen". 1892, V. Jahrg.: Stoffel, „Die Fibel und der erste Sprachunterricht"; H. Wendt, „Das deutsche Lesebuch". 1890, III. Jahrg.: Schrammen, „Über Bedeutung und Behandlung der Sagengeschichte, besonders der deutschen". 1888, I. Jahrg.: Folz, „Behandlung der deutschen Gedichte auf der Mittelstufe höherer Mädchenschulen". 1889, II. Jahrg.: M. Niebour, „Über die Behandlung deutscher Gedichte auf der Mittelstufe"; Hessel, „Noch einiges über die Behandlung deutscher Gedichte"; Nehry, „Über Deklamationsunterricht an der höheren Mädchenschule". 1894, VII. Jahrg.: Hessel, „Über die Pflege eines guten Vortrages für Poesie und Prosa". 1892, V. Jahrg.: Hessel, „Betrachtungen und Untersuchungen über die Lektüre". 1894, VII. Jahrg.: Hessel, „Auswahl deutscher Lektüre in der höheren Mädchenschule". 1892, V. Jahrg.: J. Willborn, „Goethes Iphigenie und Schacks Arete".

B. (Aus der Zeitschrift für weibliche Bildung von Schornstein-Buchner):

1. Abhandlungen allgemeiner Natur. 1873: Schornstein, Aphorismen u. s. w. 1874, Lehrplan desselben, besprochen von Vietor. 1875: Die Geisteszucht in unserer Sprache. 1883 und 1884: Wychgram, Analekten. 1886: Löhlein, Zur Revision des badischen Lehrplans. 1887: Normallehrplan für das Deutsche. 1887: Verhandlungen des Rheinischen Provinzialvereins in Bonn (Buchner). 1888: Nöldeke, „Von Weimar bis Berlin" (besprochen von Buchner).

1894: „Die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen". 1896: Dr. Werth, Die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 u. s. w.

2. Über den grammatischen Unterricht an der höheren Mädchenschule finden sich in den erwähnten Abhandlungen gelegentliche Bemerkungen. Von Lehrbüchern sind besprochen 1873: die von Dr. Hoff und Dr. Kaiser, Dr. Sommer und Schaarschmidt, 1885: von Krauß, Engelien, Hoffmann, Humperdink, Eifert, 1889: Martens, Hoffmann, 1890: Müller-Frauenstein (für Lehrer), 1891: Rehorn, Hoffmann, 1894: Matthias, 1895: Engelien. Von andern bekannten Grammatiken seien erwähnt: Bauer, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik. J. C. A. Heyse, Deutsche Grammatik und die Lehrbücher von Lyon, Martin, Wetzel, Willmanns. Für die Hand der Schülerinnen: Damm & Riendorf, Leitfaden, desgl. von Engelien, F. W. R. Fischer, Sanders, Wetzel; G. Wendt, Grundriß, desgl. Wetzel, Grundriß.

Die neueren Bestrebungen in Bezug auf die deutsche Sprachlehre s. 1891: Wilke.

3. Von den Lesebüchern, Litteraturgeschichten können hier (des Raumes wegen) auch nur einige aufgezählt werden. An Lesebüchern seien namhaft gemacht: Dix & Kersten, Deutsches Lesebuch für Mädchenschulen, Ausgabe B., Breslau, Hirt. Erkelenz, Deutsches Lesebuch für Mädchenschulen, Köln, Dumont-Schauberg. Ernst & Tews, Deutsches Lesebuch für Mädchenschulen, Leipzig u. Berlin 1891. Hessel, Mustergedichte, Musterprosa, je 4 Teile, und Mustergedichte und -Prosa, Bonn, Ed. Weber. Holdermann, Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen, Leipzig, Freytag. Kippenberg, Deutsches Lesebuch für höhere Töchterschulen, Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt. Kletke & Sebald, Deutsches Lesebuch für Mädchenschulen, Altenburg, Pierer. Lippert, Deutsches Lesebuch für Mädchenschulen (Mittelstufe und Oberstufe), Freiburg i. B., Herder. Muff & Dammann, Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen, Berlin, Grote. Paldamus-Rehorn, Deutsches Lesebuch, Ausgabe D, Frankfurt a. M., Diesterweg. Saure, Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen, Berlin, Herbig. Schmid-Speyer, Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen (auf Grund des Wirthschen Lesebuchs), Leipzig, Teubner. G. Wirth, Deutsches Lesebuch für höhere Töchterschulen, Leipzig, Teubner. Ferner seien hier die beiden Sammlungen deutscher Schulausgaben erwähnt, die alles bringen, was in unseren Schulen schulmäßig und privatim gelesen werden kann: 1. die Velhagen & Klasingsche, herausgegeben von Wychgram, 2. die Teubnersche, herausgegeben von Bornhak. An Leitfäden für den litteraturkundlichen Unterricht: Egelhaaf, Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte, Leipzig, Reisland. Hahn, Geschichte der poetischen Litteratur der Deutschen, Berlin, Hertz. Heilmann, Geschichte der deutschen Nationallitteratur und Poetik, Breslau, Hirt. Klee, Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte, Dresden, Bondi. Kluge, Geschichte der deutschen National-Litteratur, Altenburg, Bonde. König, O., Geschichte der deutschen Litteratur für Mädchenschulen, Leipzig, Teubner. Sommer, Dr. W., Zur Methodik des litteraturkundlichen Unterrichts, Prenzlau. Stohn, Lehrbuch der deutschen Litteratur, Leipzig, Teubner. Wychgram, Hülfsbuch für den Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte, 3. Aufl. 1896, Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. Damm, Leitfaden. Desgl. von Dietlein und von Kurz, Herbst, Hülfsbuch, neu bearbeitet von Brenning 1897. Lange, Grundriß. Lüben und Nacke, Einführung. Pütz, Übersicht. Rehorn, Methodischer Lehrgang. Von hierher gehörenden Abhandlungen seien genannt 1873: Dr. Liebrecht, „Schillers dramaturgische Ideen" (auch 1874); Heinrich, „Bedeutung und Begrenzung des litteraturkundlichen Unterrichts". 1876 und 1877: Städler, Lektüre und Litteraturgeschichte. 1879: Kaiser, Jugendlektüre und Schulbibliothek. 1882: Dr. Rentner, „Die häusliche Lektüre" und ebendort B. v. d. Lage (vergl. dazu 1873: Elis. Klee, „Ein Wort über Romanlesen der Kinder" und: 1876: Doris Drüsdau, „Über die Lektüre 16- bis 17jähriger Mädchen"). 1885: Dr. Bauer, „Uhlands Ballade". 1883: Dr. Weitzel, „Behandlung der Litteratur in den Oberklassen" (vergl. 1887: Buchner und 1888: Dr. Engelien zu demselben Gegenstande, desgl. 1891: Peiné). 1895: Sommer, „Zur Methodik des litteraturkundlichen Unterrichts".

4. Den Aufsatz betreffend 1879: Kluge. 1884: Dr. Wyneken, Berger. 1885: Dr. Renner. 1891: Dr. Otto, Blaser. 1895: Kutzner-Lyon. 1895: Krämer.

Zum Schluß sei hier noch Wychgrams Abhandlung „Bemerkungen zum deutschen Unterricht" im Osterprogramm der Höheren Schule für Mädchen zu Leipzig 1889 erwähnt, dazu die mannigfachen Aufsätze, Abhandlungen, Vorträge anläßlich des Erlasses der preußischen Bestimmungen vom 31. Mai 1894 (s. den Bericht über die Coblenzer Versammlung in beiden Zeitschriften) und noch besonders das neueste Werk von E. Regel: „Zwölf Jahre deutschen Unterrichts auf der Oberstufe der zehnklassigen höheren Mädchenschule", mit umfassender Litteraturangabe (Leipzig, 1897, R. Voigtländer).

C. Französisch.

Von

Dr. Bernhard Hubert,

Oberlehrer an der städtischen Höheren Schule für Mädchen in Leipzig.

Die Bedeutung der französischen Sprache für die höhere Mädchenschule liegt auf dem logischen, dem ethischen und dem ästhetischen Gebiete, sowie auf dem der praktischen höheren Bildung. Ihr Formenreichtum und die Klarheit ihrer Syntax sind geeignet, dem Mädchen die grammatische Schulung zu vermitteln, die der Knabe durch das Lateinische erhält. Viele der in ihr geschriebenen Litteraturwerke dienen der Bildung des Gemütes, ihre Anmut und Zierlichkeit der des Geschmackes. Sie führt in die Kultur eines Volkes ein, das auf das geistige Leben des unsrigen tiefgehenden Einfluß ausgeübt hat. Hierzu kommt, daß die Erlernung der französischen Sprache auch für die Pflege des nationalen Bewußtseins nicht ohne Wert ist, denn durch sie wächst das Verständnis der Muttersprache, und durch die Bekanntschaft mit einer anders gearteten Kultur steigert und klärt sich die Wertschätzung derjenigen des Heimatlandes.

I. Abriß der Geschichte des französischen Unterrichtes.

Den durchaus auf das Praktische gerichteten Betrieb des Französischen, wie er bis gegen das Ende des 18. Jahrhunderts herrschte, stellten August Hermann Francke und Basedow auf pädagogisch-wissenschaftliche Grundlage: jener hat das Verdienst, dem Französischen das Bürgerrecht auf der höheren Schule erworben zu haben; er suchte den Nachteilen, die sich aus der Unterrichtsweise der pädagogisch nicht gebildeten französischen Sprachmeister ergaben, vorzubeugen; er betonte richtige Aussprache, frühzeitige Lektüre, Übung in der Konversation, Gewandtheit im schriftlichen Ausdruck. Basedow huldigte ähnlichen Grundsätzen: keine Grammatik im Anfangsunterrichte, zunächst Sachunterricht und Sprachübung, dann erst Formen. Seine Methode ergiebt sich aus einem Bericht über das Examen auf dem Philanthropinum zu Dessau im Jahre 1776, wo ein Frühlingsbild französisch besprochen wurde. Dieser die fremde Sprache sofort

zu Grunde legenden, also analytischen Lehrweise trat am Ende des 18. Jahrhunderts die grammatisierende entgegen. Diese stellte das Prinzip der formalen Bildung in den Vordergrund und wollte das Französische durch Regeln lehren. Kleine, inhaltlose Sätze bildeten den Übungsstoff; die Übersetzung aus dem Deutschen in die fremde Sprache spielte die Hauptrolle. Der bekannteste Vertreter dieser Methode war Meidinger (Praktische französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann, Frankfurt a. M. 1783). Dieses Buch fand weite Verbreitung, trotz seiner vielen Mängel: Formenlehre und Syntax gingen wirr durcheinander; eine erdrückende Regelmenge stand wenigen abgerissenen Übungssätzen gegenüber; ein Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren gab es ebensowenig wie eine Wiederholung der gelernten Vokabeln und grammatischen Erscheinungen; die zahlreichen Fußnoten übten den Schüler mehr im Abschreiben als im Übersetzen; das Verb wurde viel zu spät behandelt. Die mechanische Art Meidingers und seiner Anhänger (unter diesen befindet sich auch der ungenannte Verfasser einer „Grammaire Françoise zum Besten des Frauenzimmers") mußte den Widerspruch herausfordern. Das analytische Verfahren wurde noch am Ende des 18. Jahrhunderts von neuem hervorgesucht und der übertriebenen Synthese entgegengestellt; wieder nahm man das zusammenhängende Stück zum Ausgangspunkte, aber oft in Verbindung mit einer Interlinearübersetzung (Interlinearmethode). Gewöhnung des Ohres an die Aussprache, Vorsprechen französischer Sätze mit deutscher Übersetzung, Rückübersetzungen, Übungen an Stoffen aus dem gewöhnlichen Leben, späte Behandlung des Grammatischen: das sind die Hauptgesichtspunkte eines Lehrverfahrens, das in Männern wie de la Veaux, Hezel, Jacotot, Hamilton u. a. zum Teil hervorragende Vertreter fand. In der Toussaint-Langenscheidtschen Lehrweise sind später die unverkennbaren Vorzüge dieser Art des französischen Unterrichtes wieder vereinigt und besonders für den Privat- und Selbstunterricht nutzbar gemacht worden. Gleichwohl war es ihr nicht beschieden, auf die Dauer die Herrschaft zu behaupten. Die Geschichte der Methodik des Französischen im 19. Jahrhundert knüpft sich zunächst an die Namen Seidenstücker, Ahn und Ploetz, die alle drei Verfechter eines mehr synthetischen Unterrichtes sind, und von denen vor allen der erst- und der letztgenannte sich hervorragende Verdienste erworben haben. Seidenstückers „Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache" erschien 1811; es zeichnet sich vor allem dadurch aus, daß es vom Leichteren zum Schwereren naturgemäß fortschreitet, daß die Vokabeln gut ausgewählt und in den Übungen wiederholt sind. Aber der deutschen Sprache ist in diesen Gewalt angethan; Ausspracheübungen und grammatische Regeln fehlen vollständig. Das ist auch der Fall in den Lehrbüchern von Ahn (seit 1832), die ihre weite Verbreitung dem Umstande verdankten, daß sie den Stoff dem schwachbegabten Schüler anpaßten. Auf Seidenstückers Schultern steht auch Ploetz, dessen Elementarbuch (1848) sofort die Vorzüge aufwies, die seinen zahlreichen Lehrbüchern für lange Zeit die fast alleinige Herrschaft auf dem Gebiete des französischen Unterrichtes verschafften.

Er betonte zuerst eine methodische Pflege der Aussprache, er übte sorgfältig gewählte Vokabeln in meist inhaltvollen Sätzen, und vor allem legte er Gewicht auf eine klare Fassung der grammatischen Regeln. Bedenkt man ferner, daß er als erster die Bedürfnisse der verschiedenen Schulgattungen ins Auge faßte, so wird man die Bedeutung von Ploetz voll würdigen und die gewaltige Verbreitung seiner Bücher verstehen. An dieser Alleinherrschaft seiner Methode vermochten andere Strömungen nichts zu ändern. In seinem nach der genetischen Methode gearbeiteten Sprachbuche hatte schon 1840 Mager die Synthese mit der Analyse zu vereinigen und sowohl Formen wie Sätze in zusammenhängender Stufenfolge, bei der eins aus dem andern in natürlicher Weise folge, darzubieten versucht. Dieses Buch hat bei weitem nicht die Bedeutung wie Magers theoretische Schriften, wie besonders seine noch heute sehr lesenswerte „Genetische Methode des schulmäßigen Unterrichtes in fremden Sprachen und Litteraturen" u. s. w. (Zürich 1846); es fiel der Vergessenheit anheim. Auch die Versuche Louviers, Ducotterds und der Gebrüder Lehmann, das schon von Comenius, den Philanthropinisten u. a. früher vertretene Anschauungsprinzip für den Sprachunterricht nutzbar zu machen, Versuche, die in die sechziger Jahre gehören, sollten erst fast zwei Jahrzehnte später wieder zu Ehren kommen.

Eine neue Periode des französischen Unterrichtes begann gegen das Ende der siebziger Jahre. Die Reform des neusprachlichen Unterrichtes war eine Folge des wissenschaftlichen Ausbaues der modernen Philologie, der damit zusammenhängenden größeren Wertschätzung der neueren Sprachen und auch der durch die Hebung des internationalen Verkehrs gesteigerten Anforderungen an die Leistungen in diesen Sprachen. Ausgehend von Herbartschen Grundsätzen, richteten sich die Reformer

1. gegen das Erlernen der fremden Sprachen an einzelnen, nicht idiomatischen Sätzen heterogenen Inhaltes: vielmehr sei der Schüler in die fremde Sprache durch abgeschlossene Sprachganze einzuführen; das Können in ihr sei die Hauptsache; der Unterricht müsse analytisch-induktiv sein;

2. gegen die Beschäftigung mit grammatischen Einzelheiten, bei deren Erlernung die Sprache selbst zu kurz komme, und gegen die Übersetzung aus dem Deutschen, bei der der Erfolg nicht der aufgewendeten Mühe entspreche: vielmehr sei der freie Ausdruck in der fremden Sprache, mündlich wie schriftlich, zu erstreben;

3. gegen das Erlernen der Aussprache durch Regeln und am geschriebenen Worte: vielmehr sei vom Laute auszugehen; die Methode müsse phonetisch sein, d. h. sie müsse die Ergebnisse der Lautphysiologie oder Phonetik verwerten, die über die Entstehung und Natur der Sprachlaute Aufschluß gebe.

Diese Reform rief einen heißen Kampf hervor, der die Lehrenden der neueren Sprachen in zwei große Heerlager trennte: auf der einen Seite die Streiter für die alte, durch jahrzehntelange Praxis erprobte synthetische Methode, auf der andern die Vorkämpfer der neuen, zum Teil auch nur erneuerten methodischen

Grundsätze. Aber auch die Reformer selbst gingen in manchen Dingen auseinander. Aus der großen Zahl der Streitfragen seien folgende hervorgehoben: Ist der Schüler mit den Elementen der Phonetik systematisch bekannt zu machen? Ist die Anwendung einer Lautschrift (d. i. einer phonetischen Umschrift, die die Laute darstellt) zu empfehlen? Ist der Sprachunterricht sofort und nur an das zusammenhängende Lesestück anzuschließen, oder hat gelegentlich auch der Einzelsatz seine Berechtigung? Soll die Analyse so weit gehen, daß das französische Stück schlechthin zur Grundlage genommen wird, oder darf es künstlich zusammengestellt sein zum Zwecke der Einübung bestimmter grammatischer Erscheinungen? Ist die Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische ganz zu verbannen? — Auch aus den Reihen der Lehrer an höheren Mädchenschulen nahmen an diesem Kampfe manche rühmlichen Anteil, wie denn auch die Reform des neusprachlichen Unterrichtes für die jetzt an diesen Schulen herrschenden Methoden von großer Bedeutung geworden ist. Eine Zeit ruhiger, besonnener Erwägung ist nunmehr gefolgt. Die Hauptpunkte sind so weit geklärt, daß wohl die Mehrzahl der Sachkundigen ihnen ihre Zustimmung nicht mehr vorenthalten, selbst die nicht mehr, die zunächst zuwartend den ungestüm vorgehenden und mitunter auch über das Ziel hinausschießenden Reformern nicht folgen wollten. Auch die amtlichen Lehrpläne für höhere Knaben- wie für höhere Mädchenschulen stehen auf dem Boden einer besonnenen Reform: an Stelle der abstrakten Grammatik und des toten Regelwerkes soll der induktive Betrieb treten; die Lektüre soll von vornherein im Mittelpunkte des Unterrichtes stehen; das übermäßige Übersetzen aus der Muttersprache soll vermieden und durch häufige Übung in der mündlichen Wiedergabe französischer Abschnitte ersetzt werden; zur Erwerbung einer richtigen Aussprache soll vom Laut, nicht vom Buchstaben ausgegangen werden, aber unter Ausschluß theoretischer Regeln und der Lautschrift. Die Herausgeber von Lehrbüchern nach anderer, besonders nach der grammatischen Methode haben sich zu Zugeständnissen verstehen müssen. Im Zusammenhange mit der Reform hat man außerdem auf das schon früher verwendete Anschauungsprinzip zurückgegriffen. (Die neueste Erscheinung auf methodischem Gebiete ist die [schon 1880 zum ersten Male veröffentlichte] Methode Gouin oder das Serien-System. Dieses besteht [nach Kron, Die Methode Gouin, Marburg, Elwert, 1896] in folgendem: Gouin will den gesamten Sprachstoff, soweit er im Anschauungsbereich des Lernenden liegt, in kürzester Zeit und zwar unter Anpassung an die natürliche Spracherlernung des Kindes lehren. Der Stoff ist kritisch gesichtet; er umfaßt nur das, was in der Anschauungssphäre des Lernenden liegt, also nichts Abstraktes, nichts, was sich in Raum und Zeit nicht vorstellen läßt. Die Anordnung des Stoffes ist logisch-chronologisch; er wird in einfachen Sätzen dargeboten, die untereinander eine streng gegliederte Reihe bilden und in denen das Verb die vornehmste Stelle einnimmt. Eine größere Anzahl solcher Reihen [Übungsstücke], die inhaltlich verwandt sind, bilden eine Serie. Die Verarbeitung des Lehrstoffes erfolgt auf rein mündlichem Wege.)

II. Die jetzt herrschenden Methoden und ihre Vertreter.

1. Die modifizierte synthetische oder vermittelnde Methode. 2. Die analytisch-direkte (auch imitative) Methode. 3. Die auf die Anschauung gegründete Methode. Die vermittelnde legt auf Einübung der grammatischen Erscheinungen Gewicht und verzichtet zu diesem Zwecke nicht auf Einzelsätze und Übungsstücke in deutscher Sprache. Sie legt besonderen Wert auf Umbildungen, aber auch sie will, wie die anderen Methoden, die Grammatik am Lesestück, die Aussprache phonetisch lehren. Oft sind die Unterschiede zwischen Büchern dieser Art und phonetisch-analytischen gering. Die analytisch-direkte Methode lehrt die Aussprache durchaus nach phonetischen Grundsätzen (womöglich mit Zugrundelegung einer Lautschrift); sie vermittelt die notwendigen grammatischen Dinge, und nur diese, am zusammenhängenden, idiomatischen Stücke induktiv nach Art der Muttersprache; sie fordert deshalb das Französische als Unterrichtssprache und schließt die deutschen Übersetzungsübungen entweder ganz aus oder duldet sie nur in der Gestalt von Rekapitulationen und Nachbildungen, aber nur in zusammenhängender Form. Ihr Lehrziel ist möglichst der freie mündliche und schriftliche Gebrauch des Französischen und müheloses Verständnis französischer Texte. Die auf die Anschauung gegründete Methode endlich verfolgt dieselben Ziele, nur glaubt sie diese dadurch leichter zu erreichen, daß sie sich der (übrigens auch von den andern Methoden nebenher angewendeten) Anschauung ausschließlich bedient und durch Abbildungen im Lehrbuche und im Schulzimmer den Unterricht anschaulicher, lebendiger zu gestalten sucht. Auf die reichliche Verwendung deutscher Stücke verzichten einige ihrer Vertreter nicht.

Lehrbücher nach der vermittelnden Methode. Ploetz, Syllabaire français. I. Stufe für den französischen Unterricht in Töchterschulen, 22. Aufl. Berlin, Herbig 1896. Die Aussprache ist in einer Stufenfolge in die Lektionen hineingearbeitet; den Anfang machen Lautierübungen an Wortfragmenten. Grammatischer Inhalt: Die Elemente des Verbs, des Substantivs und Adjektivs, der Zahlwörter und der Pronomina. Vokabeln, französische, dann deutsche Sätze bilden die Lektionen; am Schlusse des Buches finden sich zusammenhängende Lesestücke. Das Buch erinnert noch sehr an den früheren synthetischen Betrieb. Ploetz, Conjugaison française. II. Stufe für den französischen Unterricht in Mädchenschulen, 17. Aufl. Berlin, Herbig 1894. Inhalt: 1. Abschnitt: Formenbildung der regelmäßigen französischen Verben. 2. Abschnitt: Elemente des partitiven Artikels, der Fürwörter (außer den persönlichen), des Adverbs und der Fragewörter, Adjektiv, Steigerung. 3. Abschnitt: Persönliche Fürwörter, das reflexive Verb, Gebrauch des Participe passé. 4. Abschnitt: Die gebräuchlichsten unregelmäßigen Verben. Hieran schließt sich ein Lesebuch (Prosa und Poesie). Die sonstige Einrichtung ist dieselbe wie im Syllabaire. Durch die Anwendung des Dialogs und der Questionnaires sucht der Verfasser Sprechübungen mit dem grammatischen Unterricht zu verbinden. Die beiden genannten Bücher sollen das an Knabenschulen benutzte Elementarbuch von Ploetz ersetzen und den Übergang bilden zu seiner Schulgrammatik der französischen Sprache,

für Mädchenschulen umgearbeitet von Dr. O. Kares und Dr. G. Ploetz. 3. Aufl. Berlin, Herbig 1889. Die Haupterscheinungen der Grammatik werden an französischen Sätzen zur Anschauung gebracht, an deutschen geübt. Nebenher geht die synthetische Unterweisung in der Sprachlehre, auf die bei jeder Lektion verwiesen ist. Das Material besteht in der Hauptsache aus einzelnen Sätzen; zusammenhängende deutsche Stücke finden sich am Ende des Buches. Ploetz-Kares' Kurzer Lehrgang der französischen Sprache, Berlin, Herbig 1895, besteht aus einem Elementarbuche, einer Sprachlehre und einem in mehrere Hefte zerfallenden Übungsbuche. In auffallendem Gegensatze zu den erwähnten Büchern stehen folgende: Elementarbuch, verfaßt von Dr. G. Ploetz (unter Mitwirkung des Direktors Dr. Kares), Ausgabe D für Mädchenschulen, und Übungsbuch, verfaßt von Dr. G. Ploetz und Dr. O. Kares, Ausgabe D für Mädchenschulen, Berlin, Herbig 1895. Sie gehören in Wahrheit der vermittelnden Methode an, sie wollen „die gesunden und fruchtbaren Momente der Reformbewegung im Sinne altbewährter methodischer Grundsätze verwerten". Sie gehen beide vom zusammenhängenden Stücke aus; eine kurze Sprachlehre und deutsche Übungssätze (im Übungsbuche meist zusammenhängend) in engem Anschluß an die französische Vorlage bilden den zweiten und dritten Teil beider Bücher, die für den grammatischen Unterricht aller Stufen genügen sollen. Rahn, Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten, 3 Teile, Leipzig, Reisland 1894 und 1895. Teil I (1. und 2. Unterrichtsjahr) ist synthetisch. Die Aussprache wird in einer Stufenfolge gelehrt, die grammatischen Dinge in Einzelsätzen; dazu kommen Lesestücke, Anschauungs- und Sprachübungen. Das Verb tritt zeitig auf; die Vokabeln, deren Zahl beschränkt ist, sind dem Ideenkreis der Schülerin entnommen und werden häufig wiederholt. (Neuerdings hat der Verfasser den Lernstoff des 1. Jahres in neuer Gestalt herausgegeben unter dem Titel Héditha, Neues Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten, mit Anhang: Blancheneige, Comédie en 5 actes, von Frl. Kophamel. Dieses Buch besteht aus einer Vorschule, einem Lehrgang, Grammatik, Präparation, Übersetzungsübungen, Poésies und Sprechübungen. Die Grammatik wird durchaus am zusammenhängenden Lesestücke gewonnen; die Lautlehre ist einem propädeutischen Kursus zugewiesen und steht auf lautphysiologischer Basis. Die deutschen Übersetzungen treten zurück.) Teil II. (3. und 4. Unterrichtsjahr, 6. Aufl. 1896) geht von der Lektüre aus; jede Lektion besteht aus einer Version, einer Zusammenstellung der aus dieser sich ergebenden Regeln (Grammaire) und aus einem Dialogue nebst Thème, das aus Einzelsätzen gebildet wird. Vorherrschend ist das Bestreben, den grammatischen Stoff und den Vokabelschatz zu beschränken. Teil III ist eine systematische Schulgrammatik mit zusammenhängenden französischen und deutschen Übungen. Die Laut-, Wort- und Satzlehre sind ausführlich behandelt. Der Verfasser legt großes Gewicht auf die Übersetzung aus dem Deutschen: deshalb die große Anzahl von deutschen Übungsstücken. Zu seinem Lehrbuche hat Rahn eine Vorschule nach der vermittelnden Methode geschrieben (Leipzig, Reisland

1894). Benecke, Französische Vorschule. Für den Anfangsunterricht auf Mädchenschulen. 4. Aufl. Potsdam 1891. Sie enthält das Pensum des 1. Unterrichtsjahres und will geben „das Wichtigste von der Aussprache (stufenförmig hineingearbeitet), eine reichhaltige Kenntnis von Vokabeln und Wendungen, Übung im Deklinieren und in den häufigsten Verbalformen, recht viel Übung im Übersetzen". Das synthetisch gehaltene Buch soll als Vorstufe dienen zu des Verfassers Französischer Grammatik, Ausgabe B. Kurzgefaßtes Lehrbuch. I. Teil (Abteilung I und II) 1894. II. Teil (Abteilung III) 1892. Der erste Teil besteht aus einer Aussprache- und Formenlehre, nebst Übungssätzen und zusammenhängenden Übungen, einem kleinen Lesebuch, Erzählungen zum Übersetzen aus dem Deutschen und einem Vokabelverzeichnis. Der zweite Teil ist eine kurzgefaßte Syntax ohne Übungsstoff. Auch die größere Ausgabe von Beneckes französischer Grammatik ist noch in Gebrauch. Weiß, Französische Grammatik für Mädchen. Teil I (Mittelstufe), Teil II (Oberstufe). 2. Aufl. Paderborn, Schöningh 1894 und 1895. Das Charakteristische dieses Buches, das sich an eine Französische Vorschule nach der Anschauungsmethode anschließt, liegt in der Auswahl des Inhaltes, der „dem Ideenkreis der Schülerin angepaßt ist". Die zwei Teile des Französischen Übungsbuches für Mädchen derselben Verfasserin sind mehr für die Hand des Lehrenden. Ulbrich, Elementarbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. 12. Aufl. Berlin, Gärtner 1896, steht ganz auf der vermittelnden Methode. Hieran schließt sich desselben Verfassers Schulgrammatik 1894 und sein Kurzgefaßtes Übungsbuch zum Übersetzen in das Französische 1895. Plattner, Lehrgang der französischen Sprache. I. und II. Teil. 9. und 3. Aufl. Karlsruhe, Bielefeld. Der erste Teil behandelt die Formenlehre, systematisch nach Redeteilen geordnet, die durch zugehörige Übungen (zusammenhängende französische und deutsche Stücke, auch deutsche Einzelsätze) einzuüben ist. Der Grundplan des Buches ist Fortschreiten vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Beispiel zur Regel. Der zweite Teil enthält eine gedrängte Übersicht über die Syntax, ein Lesebuch, ein Übungsbuch und ein Wörterverzeichnis. Boerner, Lehrbuch der französischen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen freien Gebrauch der Sprache. Ausgabe B, für höhere Mädchenschulen. 3 Teile. Leipzig, Teubner 1895, 96. Dieses für die drei ersten Unterrichtsjahre bestimmte Buch kann ebenso wie das obenerwähnte von Plattner als typisch für die vermittelnde Methode angesehen werden. Boerner will „ohne Vernachlässigung des grammatischen Wissens den Schüler von Anfang an zum freien mündlichen und schriftlichen Gebrauch der französischen Sprache anhalten." Die einzelnen Lektionen enthalten Grammatisches in Mustersätzen, eine französische Übersetzungsübung mit Dialog, eine deutsche Übersetzungs- und eine Sprechübung. Der zweite Teil giebt im Anhange eine Besprechung des Hölzelschen „Frühlings", der dritte eine solche des „Winters". Bei allen drei Teilen sind die grammatischen Regeln in gesondertem, losem Anhange gegeben; demnächst soll ein vierter Teil, die Hauptgesetze der Syntax enthaltend, erscheinen.

Lehrbücher nach der analytischen Methode. Bierbaum, Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode für höhere Schulen, III Teile (7., 5. und 4. Aufl.), Leipzig, Roßberg 1895 und 1896. Der Verfasser nennt seine Methode direkt, weil alle Übungen direkt der Fremdsprache entnommen werden. Die Bücher enthalten den Lern- und Lesestoff für fünf Unterrichtsjahre; die Grammatik, Formenlehre wie Syntax, wird durchaus am zusammenhängenden Stücke gewonnen und durch Exercices und Récapitulations geübt; sie steht von Anfang an hinter der lebendigen Sprache zurück, deren Erlernung dem Verfasser Hauptzweck ist. Die neue (4.) Auflage des III. Teiles giebt auch ein Lesebuch für die mittleren und oberen Klassen. In Vorbereitung ist eine auf dreieinhalb bis vier Unterrichtsjahre berechnete und für Schulen mit geringerer Stundenzahl bestimmte kürzere Ausgabe (B) des ganzen Lehrbuches. Der kurze grammatische Abriß am Schlusse des III. Teiles wird durch eine 1897 erscheinende systematische Repetitionsgrammatik (bearbeitet von Bierbaum und Hubert) ergänzt werden, die für grammatische Wiederholungen der letzten Unterrichtsjahre als Basis dienen soll. Eine Sammlung deutscher Übungsstücke wird sich daran anschließen. Ohlert, Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen, Hannover, Meyer 1895. Wie sich der Verfasser den Unterricht nach seinem für die drei ersten Jahre bestimmten Buche denkt, hat er in seiner „Methodischen Anleitung für den französischen Unterricht an höheren Mädchenschulen" dargelegt. Für die Oberstufe ist seine Schulgrammatik (1896) bestimmt. Diese beschränkt sich auf das Wesentliche; sie enthält im Anhange für schwierige grammatische Kapitel deutsche Übungssätze, die im Lese- und Lehrbuche ganz fehlen. Eigenartig ist der hierher gehörende Lehrgang der französischen Sprache für die ersten drei Jahre des französischen Unterrichtes an Realschulen jeder Art und an höheren Mädchenschulen von Ricken, Berlin, Gronau 1896 und 1894. Der Verfasser hält für das erste Jahr 28 kleine Sprachstücke, die er nicht als Lesestücke betrachtet wissen will, für genügend; denn er betont die Beschränkung des Stoffes auf ein ganz geringes Maß, ebenso wie die freie Mündlichkeit. Mangold und Coste, Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für die untere Stufe höherer Lehranstalten. Ausgabe B: Für höhere Töchterschulen. Berlin, Springer 1895; und Mangold, Grammatik der französischen Sprache für die obere Stufe höherer Lehranstalten, Ausgabe B: Für Real-, höhere Bürger- und Töchterschulen, Berlin 1895. Jenes giebt den Lesestoff und das grammatische Pensum für die ersten vier Jahre; das zweite Buch ist eine systematische Grammatik. Während Mangold u. Coste und Ohlert die Aussprache sofort am zusammenhängenden Stücke lehren, geht der Leitfaden der französischen Sprache, nach der analytischen Methode gearbeitet (5 Teile, Karlsruhe, Bielefeld) von v. Schmitz-Auerbach, wie Bierbaum von Leseübungen an Wörtern aus. Im übrigen scheint das Buch mehr auf vermittelndem Standpunkt zu stehen. Von Kühn gehört (außer seiner Elementargrammatik und seiner Schulgrammatik) hierher sein Französisches Lese-

buch für Anfänger. Mit einem grammatischen Elementarkursus als Anhang. 2. Aufl. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing 1895. Dieses Buch ist eine Vereinigung der 1. Auflage dieses Lesebuches mit seiner Unterstufe, unter Hinzufügung des grammatischen Pensums des 1. Schuljahres aus seiner kleinen französischen Schulgrammatik. Damit schuf Kühn ein brauchbares Unterrichtsmittel für das 1. und 2. Schuljahr. An dieses Buch kann sich anschließen desselben Verfassers Französisches Lesebuch, Mittelstufe, 1894, in Verbindung mit seiner Kleinen französischen Schulgrammatik, 2. Aufl., 1893, die sich durch knappe Fassung auszeichnet. Hierzu sind Übungsstücke von Fischer für alle 3 Stufen erschienen, Leipzig und Bielefeld, 2. Aufl., 1895. Strien, Elementarbuch der französischen Sprache, Ausgabe A, Halle, Strien 1892 (etwa für das 1. und 2. Jahr); Lehrbuch der französischen Sprache, Ausgabe A: für lateinlose Schulen, Teil I, 1895 (etwa für das 3. und 4. Jahr, mit reichlichen, zusammenhängenden Übersetzungsübungen aus dem Deutschen), Teil II, 1895 (etwa für das 5. Jahr, mit nebenhergehendem Gebrauche der Schulgrammatik der französischen Sprache, Ausgabe A, 1896). Von anderen analytischen Lehrbüchern seien genannt: Bechtel, Erstes französisches Sprech- und Lesebuch für Mädchen, Wien, Hölder 1896 (Aussprache an Wörtern und kleinen Sätzen geübt, Lautschrift; geschickte Wahl der Stücke, Beschränkung des Stoffes). Reum, Französisches Übungsbuch für die Unterstufe, München, Bamberg, Leipzig, Buchner 1892. Hahn und Roos, Französischer Sprech-, Schreib-, Leseunterricht. 3 Stufen. Halle, Gesenius 1892, 1894, 1896. Banner, Französisches Lese- und Übungsbuch, I. und II. Kursus, Leipzig und Bielefeld, Velhagen & Klasing 1892, 1893. Wershoven, Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für die Unterstufe, Cöthen, Schulze 1893, auf ein Jahr berechnet, aufgebaut auf einem kleinen Lesebuch mit guten Stücken. Stier, Lehrbuch der franz. Sprache für h. M., 4 Teile (für Klasse 6—3), Leipzig, Brockhaus 1895, 1896.

Lehrbücher nach der Anschauungsmethode. J. u. E. Lehmann, Lehr- u. Lesebuch d. franz. Sprache nach der Anschauungsmethode, mit Bildern in 6 Stufen. 1. Aufl. Mannheim u. Straßburg, Bensheimer 1868; 17. Aufl. 1894. Das Buch besteht aus 2 Abteilungen, bezeichnet als „direkte Anschauung" und „Anschauung im Bilde". Methodisch vollkommener ist der Lehrgang d. franz. Sprache auf Grund der Anschauung von Ducotterd und Mardner, I. Teil (2 Abteilungen) und II. Teil, Frankfurt a. M.; 1896 u. 1895. Die Verfasser sind Anhänger der genetischen Methode, d. h. der Verschmelzung der synthetischen und analytischen. Im Gegensatz zu den Analytikern betonen sie die Grammatik, weshalb sie auf die Übersetzung auch deutscher Einzelsätze nicht verzichten. Die Bilder verwenden sie nur auf der Unterstufe; auf der Mittel- und Oberstufe tritt die direkte Anschauung an deren Stelle. Roßmann und Schmidt, Lehrbuch d. franz. Sprache auf Grundlage der Anschauung, 6. Aufl., Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing 1895. Anschauungsmittel sind die Umgebung und die bekannten 6 Hölzelschen großen Wandbilder: 4 Jahreszeiten, Bauernhof und Gebirge. Von diesen enthält das Buch kleine Nachbildungen,

außerdem kleine Bilder, die, den Exercices beigegeben, den Unterricht beleben sollen. Die Verfasser betonen besonders folgende Gesichtspunkte: Benutzung des Wortvorrates des täglichen Lebens, Sprechübungen im Anfang, erst später Lesen und Schreiben; kein Übersetzen aus der Muttersprache; Aufsparung der Grammatik für eine spätere Stufe; Weckung des Sprachgefühls. Der Inhalt des auf die drei ersten Jahre berechneten Buches setzt sich zusammen aus Übungsbuch, Liedern, kleinen Prosastücken und Gedichten in Lautschrift, einem Verzeichnisse von schriftlichen Übungen, einer Grammatik und einem Wörterbuche (ebenfalls mit Lautschrift). Nach dem Prinzip der Anschauung bearbeitet bezeichnet sich auch der Leitfaden zur Erlernung d. franz. Sprache von Huß, 10. Aufl., Straßburg im Elsaß, Schultz & Co. Dieser verzichtet auf Bilder im Buche; er will Wandbilder benutzt wissen (die Kehr-Pfeifferschen oder Leutemannschen oder Hölderschen Tierbilder, sowie die zoologischen Bildertafeln von Fiedler). Der Leitfaden, bestimmt für die ersten drei Jahre, enthält Leseübungen, das Notwendigste aus der Grammatik und Anschauungs-, Lese- und Aufsatzstoff. Übersetzt wird nur im 1. und 2. Kursus. Hierher gehört auch das Lehr- und Lernbuch d. franz. Sprache von Pünjer, 2 Teile, Hannover, Meyer 1892 u. 1891. Kron giebt in seiner dialogischen Besprechung Hölzelscher Wandbilder in franz. Sprache, M.-Gladbach, Schellmann 1894, eine Anleitung zur Benutzung der Bilder. Gleichen Zwecken wollen dienen die Conversations Françaises sur les tableaux d'Ed. Hœlzel par Génin et Schamanek, Wien, Hölzel 1894. Klarheit und wirklicher Unterhaltungston sind von den Verfassern angestrebt worden; da die wichtigsten grammatischen Formen und Regeln beigefügt sind, kann das Buch unter Hinzunahme eines Lesebuches auch als einziges Lehrmittel dienen. Schließlich seien noch erwähnt Bechtels Enseignement par les yeux basé sur les cartes murales d'Ed. Hoelzel, Wien, Hölzel, und die Bildertafeln für den Unterricht im Französischen, 26 Anschauungsbilder mit erläuterndem Text ꝛc. Leipzig, Hirt & Sohn 1892, von Thora Goldschmidt.

III. Die Verteilung des grammatischen Lehrstoffes.

Die Grammatik beschränkt sich auf die notwendigen Erscheinungen; sie ist die Dienerin der Lektüre. Die Verteilung des Stoffes ist bei der zehn- und neunklassigen Schule verschieden. Jene hat vor dieser den unschätzbaren Vorteil, das grammatische Pensum mit der III., spätestens im Verlaufe der II. Klasse abzuschließen; die gewonnene Zeit kommt auf der Oberstufe der Lektüre und der systematischen Einübung besonders schwieriger grammatischer Kapitel, wie des Konjunktivs, der Partizipien, des Artikels, der Pronomina, der Stellung des Adjektivs u. a. zu gute. Dabei ist die zehnklassige Schule in der Lage, im Anfangsunterrichte langsam vorwärtsgehen, die Elemente also fester einprägen zu können. Aber auch auf Schulen mit derselben Klassenzahl wird die Gleichförmigkeit durch die verschiedene Zahl der Stunden und die voneinander abweichenden Methoden und Lehrbücher erschwert. Wird einem Lesebuche und der Besprechung von Anschauungsbildern neben dem Lehrbuche noch Raum gegönnt, so gestaltet sich

die Verteilung des grammatischen Stoffes wieder anders. Immerhin sind folgende allgemeine Züge zu erkennen:

1. Die zehnklassige Schule. Das Pensum der VII. Klasse: Die Erwerbung einer guten Aussprache, die Hauptformen von avoir und être, die Pluralbildung und Deklination der Substantiva, die Femininbildung der Adjektiva und die Elemente der Pronomina. Die Lehre der sogenannten regelmäßigen Konjugationen ist die Aufgabe der VI. und V., die der sogenannten unregelmäßigen der IV. und III. Klasse. Die Hauptgesetze der Syntax und die übrigen grammatischen Dinge sind je nach Anlage des Lehrbuches auf die Klassen verteilt. So werden nach Ploetz' Syllabaire und Conjugaison außer dem soeben angegebenen Hauptpensum in der VI. Klasse die Zahlwörter und das Passiv, in der V. die Teilungsform, die Mengewörter, die Steigerung, die unregelmäßige Pluralbildung der Substantiva und das Participe passé mit avoir und être gelehrt. Die IV. Klasse der Schulen mit Ploetzischer Methode bringt den Anfang der unregelmäßigen Verba, die III. deren Schluß, ferner den Gebrauch der intransitiven, reflexiven und unpersönlichen Verben, Nachträge zur Formenlehre des Substantivs, Adjektivs, Zahlwortes und Adverbs, die Wortstellung, die Kasusrektion und den Gebrauch der Tempora. Moduslehre, Artikel, Stellung des Adjektivs, Adverb und Infinitiv verbleiben der II. und I. Klasse. Nach Bierbaum lernt die Schülerin in der VI. Klasse die Pronoms relatifs und indéfinis und die Zahlwörter in ihrer mannigfachen Anwendung, in der V. Klasse außer dem Hauptpensum der Verben in er und ir den Konjunktiv von avoir und être, das Adverb und das Passiv, in der IV. Klasse außer dem 1. Teile der unregelmäßigen Verben die intransitiven, den Gebrauch des Imparfait und Passé défini, die Veränderlichkeit des Participe passé, die Wortstellung, Präpositionen, Ergänzungen zum Substantiv und Adjektiv; in der III. (und einem Teile der II. Klasse) außer dem Schlusse der unregelmäßigen Verben den Gebrauch der Pronoms, den der Zahlwörter, das zusammengesetzte Substantiv, die unpersönlichen Verben, die Syntax des Adverbs, die Artikel, den Subjonctif, den Infinitif, die Participes, die Stellung des Adjektivs und die übrigen Haupterscheinungen der Syntax.

2. Die neunklassige Schule. Die preußischen „Bestimmungen über das Mädchenschulwesen u. s. w. vom 31. Mai 1894" unterscheiden eine Mittelstufe (Klasse VI—IV, wöchentlich 5 Std.) und eine Oberstufe (III—I, wöchentlich 4 Std.). Auf jener ist das Lesebuch zugleich Lehrbuch, die Lektüre also von vornherein in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt. Als erste Aufgabe wird die Erwerbung einer richtigen Aussprache bezeichnet. Hauptpensum dieser Stufe sind die regelmäßige Formenlehre, die Hülfsverben, die Verben in er und ir. Auf der Oberstufe sind Lektüre und Grammatik getrennt; aus der Grammatik sind zu lehren die Verben in re, die notwendigen unregelmäßigen Verben unter Ausschluß aller ungebräuchlichen Zeitwörter und aller seltener Formen; die syntaktischen Hauptgesetze in Bezug auf den Gebrauch der Hülfsverben, Wortstellung, Tempora, Indikativ und Konjunktiv; die Grundsätze der Syntax, des Artikels,

Adjektivs, Adverbs, der Pronomina; die Kasusrektion, die Präpositionen; die Syntax des Infinitivs und der Partizipien. Das System der Grammatik kann in seinen Hauptzügen in Klasse II zum Abschluß gebracht werden; in der I. Klasse mögen dann noch einzelne Kapitel der Formen-, Wort- und Satzlehre mit der besonderen Absicht sprachlich-logischer Schulung eingehend behandelt werden.

Methodische Bemerkungen. (Vgl. auch die Maibestimmungen v. 1894.) Auf die Erwerbung einer guten Aussprache ist von Anfang an das größte Gewicht zu legen; es ist vom Laut, nicht vom Buchstaben auszugehen; der Schülerin ist klar zu machen, daß die Laute des Französischen neue, andere als die der Muttersprache sind. Der Lehrer muß phonetisch geschult sein; die Schülerin bedarf weder theoretischer Lautbildungsregeln noch einer Lautschrift; sie lernt die Elemente der Aussprache am besten durch Nachahmung der richtig vorgesprochenen Laute; hierzu genügt ein propädeutischer Kursus von 4—6 Wochen. Ob mit Musterwörtern oder mit dem zusammenhängenden Lesestücke zu beginnen sei, ist eine noch unentschiedene Streitfrage; die Mehrzahl der Stimmen scheint sich für Musterwörter zu entscheiden. Lauttafeln, die diese enthalten, leisten gute Dienste. Nicht zu lautes Sprechen im Chore, das Zuhalten der Ohren zum Zwecke der Unterscheidung der stimmhaften und stimmlosen Laute und das Singen von Liedern sind Hülfen beim Unterricht. Die Trennung der Silben in Sprechsilben, die Bildung der Sprechtakte und der Satzaccent sind von vornherein peinlich zu üben; nicht die geringste Nachlässigkeit bei der Aussprache ist durchzulassen. Teilung der Klasse in mehrere Abteilungen, die sich gegenseitig kontrollieren, gelegentlich auch kleine absichtliche Aussprachefehler des Lehrers, die die Klasse verbessert, dienen zur Schärfung des Ohres. Mangel an Sorgfalt und Konsequenz bei diesem Anfangsunterricht rächt sich bitter auf den späteren Stufen: was dort versäumt ist, läßt sich hier nur sehr schwer, vielleicht gar nicht nachholen. Anderseits aber ist gerade bei Mädchen eine im allgemeinen richtige, bei manchen sogar nationalgefärbte Aussprache wohl zu erzielen.

Der Betrieb der Grammatik ist induktiv; die grammatischen Gesetze werden aus dem französischen Texte gefunden und in Regeln gefaßt, die sich unter Voranstellung typischer Beispiele im systematischen Anhange des Lehrbuches finden. Zur Einprägung der Grammatik ist notwendig, daß die großen bestimmenden Züge hervortreten, daß auf das Gemeinsame hingewiesen wird, wie auf das Lautverstummungsgesetz, das Lautvermittelungsgesetz, den Unterschied zwischen stamm- und endungsbetonten Formen, die Wiederkehr gemeinsamer Endungen für bestimmte Personen und Tempora. Die Ergebnisse der romanischen Sprachforschung gehören als solche nicht in den Unterricht, wohl aber wirken gelegentliche Bemerkungen des Lehrers aus dem Gebiete der Etymologie, der Sprachgeschichte und Sprachvergleichung, letztere besonders mit Heranziehung des Englischen und der Muttersprache, äußerst anregend auf die begabteren Schülerinnen. Grammatische Sicherheit und Sprechfertigkeit zugleich werden an Sätzen geübt, die aus Rede und Gegenrede bestehen und den Wetteifer wecken; auch hier em-

pfiehlt sich die Teilung der Klasse in Gruppen. Eine planmäßige Einübung der Vokabeln ist unerläßlich, ebenso auf späteren Stufen die Anlegung eines Vokabelheftes. Die Besprechung von Wandbildern giebt Gelegenheit, eine Menge Vokabeln des täglichen Lebens und naheliegender Gegenstände einzuprägen.

Die schriftlichen Arbeiten sollen von Anfang an Übungen in der französischen Sprache selbst sein. Zunächst nur Abschriften und Niederschriften aus dem Gedächtnisse, entwickeln sie sich in Klasse VII, VI und V allmählich zu kleinen Diktaten, anfänglich nur bekannter Stoffe, zu Umbildungen, Rekapitulationen und Retroversionen, d. h. zu Übungen, die den gelernten Stoff in mannigfachen Variationen verarbeiten und einprägen, schließlich zu kleineren freien Arbeiten aus dem Gebiete des besprochenen Pensums. Die selbständige schriftliche Beantwortung französisch diktierter Fragen übt im Ausdruck. Schon in der IV. Klasse beginne man mit Diktaten unbekannter Stoffe, die selbstverständlich dem Standpunkte der Klasse anzupassen sind; sie geben ein Bild von dem Grade der Fähigkeit, die fremde Sprache schnell aufzufassen und verständig niederzuschreiben. Hierzu kommt die Umformung von Lesestücken, das freie Erzählen des Gelesenen, gelegentlich auch Formenextemporalien. Damit ist der Charakter der Arbeiten in Klasse IV und III gekennzeichnet. In den obersten Klassen muß darauf hingewirkt werden, daß die Schülerin sich eine gewisse Gewandtheit auch im schriftlichen Gebrauche des Französischen aneigne. Außer schwierigeren Diktaten (unter Anwendung von mancherlei Kunstgriffen, als da sind: Selbstfindung des richtigen Tempus, Wahl der Stellung des Adjektivs seitens der Schülerin u. s. w.) sind Aufsätze über naheliegende oder der Lektüre entnommene Themen oder auf Grund vorgelesener Stücke anzufertigen. Übung in der Abfassung von Briefen und Schriftstücken des alltäglichen Verkehrs ist nicht zu versäumen (Hülfsmittel: Ritter, Anleitung zur Abfassung von franz. Briefen, Berlin, Späth 1890; neu Engwer, Lettres françaises, Berlin, Gärtner 1896). Die Übersetzung deutscher Einzelsätze zur Einübung schwieriger Abschnitte der Grammatik kann nicht entbehrt werden; sie dient aber nur als Mittel zum Zweck. Schließlich sei noch hervorgehoben, daß die in mancher Hinsicht von der deutschen abweichende französische Interpunktion nicht vernachlässigt werden darf: sie ist charakteristisch für den französischen Satzbau und Stil (Hülfsmittel: Feller, De la Ponctuation française, Leipzig, Teubner 1892).

IV. Die Lektüre.

Die Lektüre hat verschiedene Bedeutung und verfolgt verschiedene Zwecke auf den einzelnen Stufen des französischen Unterrichtes. In den Klassen VII—IV sind Grammatik und Lektüre in der Regel nicht getrennt; sie gehen Hand in Hand, doch so, daß diese sofort im Mittelpunkte steht. Wird nach einem mehr synthetischen Buche gelehrt, so sind bald passende Lesestücke heranzuziehen. An den im Lese- und Lehrbuche sich findenden Übungen soll die Schülerin, außer den Elementen der Grammatik, fließendes, sinngemäßes Lesen, einen sicheren Schatz

geläufiger, der Umgangssprache angehörender Vokabeln und soviel Sprachgefühl sich aneignen, daß sie später mit schwierigeren Texten bekannt gemacht werden kann. Aus diesen Forderungen ergiebt sich, wie die Lektüre dieser Stufen gestaltet sein muß: sie besteht aus kleinen leichten Erzählungen, Anekdoten, aus Stoffen der Umgebung und Anschauung, Gesprächen; dazwischen seien eingestreut kleine Gedichte, Kindersprüche, Rätsel. Idiomatisch im Ausdruck, französisch im Geist und Stil, fortschreitend vom Leichteren zum Schwereren, sollen diese Lesestücke auf die Lektüre der Klassen III—I vorbereiten, auf zusammenhängende Werke, die in das geistige und materielle Leben des französischen Volkes einführen. Allerdings ermangelt die Lektüre dieser Klassen noch durchaus bestimmter, feststehender Normen, die Aufstellung eines Kanons von Schriftstellern ist bislang noch nicht möglich gewesen. Auch die Maibestimmungen hierüber sind allgemein gehalten, sie lauten: „Möglichst reiche Lektüre ausgewählter leichterer Schriftwerke im Zusammenhange, namentlich solcher erzählender und schildernder Art, in Originalausgaben oder in deutschen Schulausgaben ohne Fußnoten. Die historische, novellistische und poetische Litteratur des 19. Jahrhunderts ist zu bevorzugen. Zusammenhängende französische Litteraturgeschichte gehört nicht zu den Aufgaben der höheren Mädchenschule. Kurze litteraturgeschichtliche Notizen können gelegentlich der Lektüre gegeben werden." Hieraus scheint hervorzugehen, daß die Lektüre der klassischen Autoren zu Gunsten deren des 19. Jahrhunderts zurücktreten und daß die früher vielgebrauchte Chrestomathie den Ausgaben ganzer Werke Platz machen soll. Die bisher auf den verschiedenen Schulen geübte Praxis hat, wie die Jahresberichte beweisen, dasselbe Bestreben. Aus diesen geht aber auch hervor, daß die rein historische Lektüre mehr und mehr verschwunden ist. Dies die allgemeinen Gesichtspunkte; schwieriger ist die Frage, welche Schriftsteller und welche ihrer Werke für die Lektüre der Klassen III—I geeignet sind. Am einfachsten liegt die Sache noch für die III. Klasse. Obgleich, selbst in der zehnklassigen Schule, in ihr Lektüre und Grammatik zu Gunsten der letzteren sich in die zur Verfügung stehende Zeit teilen, so müssen jener bestimmte Unterrichtsstunden gesichert bleiben. Die Lesestücke dieser Klasse seien lebensvolle, sittlich veredelnde Charakterbilder, die über die Einrichtungen und Sitten, über die Geschichte und Geographie Frankreichs belehren. Sie müssen aber auch sprachlichen Zwecken dienen, denn an ihnen soll die Schülerin glattes Lesen auch unvorbereiteter Stücke, flottes Übersetzen in möglichst gutes Deutsch und gewandtes Nacherzählen lernen. Der zu wählende Stoff ist daher erzählender, schildernder und novellistischer Natur. In Betracht kommen hier vor allem: Souvestre (Le Chevrier de Lorraine, Sous la Tonnelle, Au Coin du Feu etc.), Erckmann-Chatrian (Contes populaires et Contes des Bords du Rhin), Tœpffer (Nouvelles Genevoises, mit Auswahl), Maistre (La jeune Sibérienne, Le Lépreux), Galland (Histoire de Sindbad etc.), Malot (Sans Famille, En Famille), Mme de Pressensé (Rosa, Petite mère), Fiévet (Les Vacances), Perrault (Les Lunettes de Grand'maman), Boissonnas (Une famille pendant la guerre 1870—1871), Bruno (Francinet, Tour de la

France), de Saintes (Thérèse) u. a. Besonders auch die Bändchen des bei Velhagen & Klasing erschienenen Recueil de Contes et Récits pour la jeunesse bieten der III. Klasse manchen geeigneten Lesestoff. Von Büchern aus dem technischen Gebiete sind empfehlenswert Maigne, Lectures sur les principales inventions industrielles (Berlin, Gärtner) und Good, La science amusante, herausgegeben von Ramme (Velhagen & Klasing, Pr. 104). Eine große Anzahl von Lesebüchern geben ausgewählte Abschnitte dieser Schriftsteller; auch leichtere Gedichte, besonders Fabeln La Fontaines, sind zu lesen und zu memorieren. Souvestres Théâtre de la Jeunesse enthält für diese Klasse passenden dramatischen Stoff. — Entsprechend dem gereifteren Alter der Schülerinnen der II. und I. Klasse verfolgt auch die Lektüre dieser Klassen andere, höhere Zwecke als die der vorhergehenden. Nicht mehr sprachliche Schulung, sondern die Einführung in die geistigen Produkte eines kulturgeschichtlich hochstehenden Volkes steht hier im Vordergrunde. Gehört auch die zusammenhängende Darstellung der französischen Litteraturgeschichte nicht auf die höhere Mädchenschule, so dürfen doch trotzdem deren Schülerinnen mit den Klassikern des 17. und 18. Jahrhunderts aus verschiedenen Gründen nicht unbekannt bleiben. Eine vollständige Unkenntnis der Werke Corneilles, Racines, Molières, Voltaires, Rousseaus, Bernardins de Saint-Pierre u. a. dürfte wohl eine Lücke in der allgemeinen Bildung bedeuten, zumal da andere Lehrfächer, wie die Geschichte und das Deutsche, eine Bekanntschaft mit ihnen voraussetzen. Überhaupt ist der Gesichtspunkt nicht außer acht zu lassen, daß die französische Lektüre in den oberen Klassen mit den anderen Lehrgegenständen in Beziehung gesetzt werde. Für eine maßvolle Heranziehung klassischer Werke spricht auch der Umstand, daß sie erfahrungsgemäß auf das gereiftere Mädchen einen äußerst bildenden und auch für die spätere Lebenszeit nachhaltigen Einfluß ausüben, zumal wenn ausgewählte Abschnitte gelernt werden. Nun ist es allerdings bei der großen Menge des Stoffes unmöglich, auch nur je ein Hauptwerk der hervorragendsten Schriftsteller vollständig zu lesen. Deshalb muß man zu einer Auswahl von Abschnitten größerer Schriftwerke, also zum Lesebuche für diese Zwecke auch auf der obersten Stufe greifen, wenn nur „die Auswahl nach bestimmten sachlichen Gesichtspunkten erfolgt und ein möglichst abgeschlossenes Bild gewährt“. (Maibestimmungen v. 1894.) Sache des Lehrers ist es eben, der Gefahr der oberflächlichen Behandlung dieses Teiles des französischen Unterrichtes vorzubeugen. Geschickte Beschränkung und Methode müssen hier zusammenwirken; regelmäßig gepflegte unvorbereitete und kursorische Lektüre ist in der II. und I. Klasse möglich und unentbehrlich. Nur so ist es zu erreichen, daß auf der obersten Stufe noch Zeit bleibt für das Lesen einiger bedeutender lyrischer, dramatischer und vielleicht auch historischer Werke des 19. Jahrhunderts, vor allem auch novellistischer Leistungen neuerer und neuester Zeit. Die schönsten Gedichte Bérangers, Lamartines, A. de Mussets, V. Hugos, einige Lustspiele Scribes, Sandeaus Mlle de la Seiglière, Frau von Girardins La Joie fait Peur, Augiers La Pierre de Touche, die geeignetsten Erzählungen moderner und modernster Prosa, vor allem die gemütvollen und sinnigen Novellen

Daudets, Coppées, Theuriets u. a. (vgl. Daudet, Elf Erzählungen aus Lettres de mon Moulin und Contes du Lundi, sowie Choix de Nouvelles modernes, 3 Bändchen, Velhagen & Klasing) finden sich, und mit Recht, auf dem Programme fast aller deutschen Mädchenschulen. Diese Werke sind eine unerschöpfliche Fundgrube für die Ausdrücke und Wendungen der Umgangssprache der gebildeten Gesellschaft, sie sind also vom sprachlichen Gesichtspunkte aus äußerst wertvoll; sie üben einen eigenen Einfluß auf Phantasie und Gemüt aus, sind also von hoher ethischer Bedeutung; sie verschaffen endlich einen Einblick in das Land, das Volk und die Sitten des heutigen Frankreich und sind somit ganz besonders geeignet, die Schülerin demjenigen Ziele näher zu bringen, das die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 als die mittelbare Aufgabe des französischen Unterrichtes bezeichnen: „Verständnis für die geistige und materielle Kultur, für Leben und Sitten des fremden Volkes."

Methodische Bemerkungen. Die Behandlung des Lesestückes in Klasse VII—IV ergiebt sich von selbst aus der Methode, nach der auf diesen Stufen unterrichtet wird. Diese ist nach dem oben Gesagten jetzt fast allgemein die gemäßigt analytische. Empfehlenswert ist eine Abwechselung der Art, daß das eine Mal der Lehrer, das andere Mal die Schülerin das neue Stück liest. Im ersteren Falle wird bei geschlossenem Buche unterrichtet und das Ohr der Schülerin in Anspruch genommen und geübt, ein Verfahren, das beim Anfangsunterrichte ganz besondere Bedeutung hat. Im letzteren Falle hat die Zunge die Hauptarbeit. In beiden Fällen verlangt der analytische Betrieb die Durcharbeitung des Stückes in französischer Sprache. In den ersten Jahren ist die französische Frage und Antwort von der Klasse zu wiederholen; planmäßig sind die Schülerinnen im selbständigen Gebrauche der Sprache zu üben; sie sind anzuhalten, sich allmählich von der Wiederholung der in der Frage des Lehrers enthaltenen Ausdrücke loszumachen und in anderen Wendungen zu antworten; auch hier empfiehlt sich bei schwierigeren Antworten deren Wiederholung im Chore. Eine Übersetzung ins Deutsche kann hiernach füglich entbehrt werden. Erscheint sie der schwächeren Schülerinnen wegen notwendig, so folgt sie auf die Besprechung des Stückes. Bei Gedichten aber ist sie in allen Klassen unerläßlich; sie muß jedoch auf guten deutschen, wenn möglich poetisch gehobenen Ausdruck hinarbeiten. Für die III. Klasse gelten ähnliche Grundsätze. In den beiden obersten ist viel im Zusammenhange zu lesen. Die Schülerinnen teilen sich in die Arbeit derart, daß nur 3—4 genau präparieren, während die übrigen sich einen Gesamtüberblick verschaffen. Die Übersetzung prosaischer Stücke wird immer entbehrlicher. Der Lehrer vergewissert sich durch französische Fragen, ob der Inhalt verstanden ist. Wird übersetzt, so ist durchaus auf korrekten deutschen Ausdruck zu halten; die französische Stunde stellt sich dann in den Dienst des deutschen Unterrichts. Man lasse die einzelne Schülerin längere Abschnitte lesen; nur so lernt sie richtige Betonung und guten Vortrag. Zur Befestigung der Aussprache versäume man nicht, ab und zu ein Gedicht oder ein Prosastück bis auf die Einzelheiten genau durchzuarbeiten und so lange zu üben, bis es von

der Mehrzahl im ganzen richtig gesprochen wird. Die hauptsächlichsten prosodischen Gesetze, wie die Silbenzählung, die Vermeidung des Hiatus, die Aussprache und Zählung von Vokalverbindungen, wie oi, ieu, ier, die Anwendung der Cäsur, die leise Aussprache des stummen e vor Konsonanten, die reichliche Anwendung der Bindungen in Versen, sind fest einzuprägen. Auf die von der Prosa abweichende Wortstellung, auf den Gebrauch eigenartiger Formen (encor, certe; guères, jusques, avecque; je voi, je sai; je paîrai ꝛc.) ist hinzuweisen.

Schulausgaben französischer Schriftsteller für höhere Mädchenschulen. Der Katalog der Schulausgaben von Velhagen & Klasing, Bielefeld und Leipzig, unter der Leitung von Benecke, giebt eine reiche Auswahl einer nach den drei obersten Klassen geordneten Lektüre. Die Klassiker wie die moderne Prosa sind berücksichtigt; Fußnoten (oder Anmerkungen in besonderem Anhang) und kleine Wörterbücher sollen dem Verständnis zu Hülfe kommen. Viel benutzt sind auch die Textausgaben und Schulausgaben (mit Anmerkungen und Wörterbüchern) des Verlags Kühtmann in Dresden, Herausgeber: Schmager und Rahn, die die novellistische Litteratur besonders bevorzugen. — Außer Klassikern und moderner Prosa berücksichtigt die von Dickmann redigierte Französische (und Englische) Schulbibliothek der Rengerschen Buchhandlung (Gebhardt & Wilisch, Leipzig) auch die Realien; sie bietet Prosa und Poesie, giebt Sonderwörterbücher und Anmerkungen, aber keine Übersetzungen. — Mehr für die klassischen Schriftsteller berechnet ist die Sammlung französischer (und englischer) Schriftsteller des Weidmannschen Verlags, Berlin; sie wird aber durch die Aufnahme neuerer Litteraturwerke den Lehrplänen Rechnung tragen. Die Weidmannschen Ausgaben, die Lücking und Hausknecht leiten, genießen einen vorzüglichen Ruf, sind aber wohl mehr für höhere Knabenschulen bestimmt und geeignet. Dasselbe gilt von der Hartmannschen Sammlung (Leipzig, Stolte). — Eine Stellung für sich nimmt die von Bahlsen und Hengesbach herausgegebene Schulbibliothek französischer (und englischer) Prosaschriften aus der neueren Zeit, Gärtners Verlagsbuchhandlung, Berlin, ein. Diese giebt, wie der Titel sagt, nur moderne Prosa. Sie berücksichtigt die Realien, die Geographie, Geschichte und Naturwissenschaft und bietet Lesestoffe für alle Arten von Schulen, also auch für die höhere Mädchenschule. Schütz' Théâtre français (Velhagen & Klasing), früher viel gebraucht, ist durch die erwähnten Sammlungen ersetzt. Auch Teubner (Leipzig), Gerhard (Leipzig und Wien), Pierer (Altenburg: Auteurs célèbres, Herausgeber: van Muyden und Rudolph), Zwißler (Wolffenbüttel), Baumgärtner (Leipzig) weisen brauchbare Ausgaben französischer Schriftsteller auf. Von französischen Sammlungen sind empfehlenswert: Petite Bibliothèque Blanche (Paris, Hetzel & Co.), Bibliothèque des Écoles et des Familles (Paris, Librairie Hachette), Nouvelle Bibliothèque populaire (Paris, Gautier) und einzelne der bei Calmann Lévy in Paris erschienenen Ausgaben.

Das Lesebuch. Die Stellung des Lesebuches ist von der Methode des französischen Unterrichtes überhaupt abhängig. Bei analytischem Betriebe ist für

die unteren Klassen, oft auch für die mittleren, ein besonderes Lesebuch nicht nötig: Lehr- und Lesebuch sind vereinigt. Neben einem mehr synthetischen Lehrbuche bedarf man des gesonderten Lesestoffes schon auf der Unterstufe, sofern ihn nicht jenes im Anhange enthält.

1. Lesebücher, die alle Stufen berücksichtigen.

Rahn, Lesebuch für den franz. Unterricht. I. Teil (untere und mittlere Stufe), II. Teil (Oberstufe), Leipzig, Reisland 1896. Verfasser will „eine Anschauung von der fremden Volksart vermitteln". Beide Teile enthalten drei inhaltlich bestimmte Abschnitte: Frankreichs Land und Leute, Aus Frankreichs Geschichte, Aus Frankreichs Litteratur. Die modernen Schriftsteller sind besonders berücksichtigt. Rahn zieht das Lesebuch der Autorenlektüre vor, „weil der eigentliche Zweck der französischen Lektüre darin besteht, den Lernenden ein möglichst vollständiges Bild von den nationalen Eigentümlichkeiten und der litterarischen und geschichtlichen Entwicklung Frankreichs zu geben". — Ebener, Französ. Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten. In drei Stufen. Neu bearbeitet von Mayer, Hannover 1892 und 1890. Das brauchbare Buch vermittelt Lektüre mit Konversation. Es wird neuerdings zu einem Französ. Lese- und Lehrbuch nach den Forderungen der Maibestimmungen von Knörich umgearbeitet. Erschienen ist der I. Teil: 1. Unterrichtsjahr, Hannover, C. Meyer 1895. — Güth und Muret, Französ. Lesebuch in drei Stufen, Berlin, Simion 1890, 1892, kann frühzeitig neben der Grammatik gebraucht werden und zeichnet sich durch gut gewählte Stücke, auch Gedichte aus. — Lüdecking, Französ. Lesebuch, I. Teil (für untere und mittlere Klassen), II. Teil (für obere Klassen), Leipzig, Amelang. Der I. Teil ist mit einem Wortregister für Anfänger versehen und geschickt zusammengestellt; der II. Teil, der Erzählungen, Bilder aus dem Natur- und Volksleben, geschichtliche Aufsätze, Briefe, Abhandlungen und Reden, Gedichte enthält, dürfte für die oberen Klassen ausreichen. — Otto-Runge, Französ. Lesebuch mit Konversationsübungen, I. und II. Kursus, Heidelberg, Groos 1894. Wie der Titel sagt, dient dieses Buch besonders Konversationszwecken, weshalb fast jedem Stück ein Questionnaire hinzugefügt ist. (Vgl. aber die Bestimmungen vom 31. Mai 1894, Seite 23: Sog. Questionnaires im Anhange an Lesestücke oder abgesondert sind nicht empfehlenswert.) — Saure Französ. Lesebuch, III Teile, Berlin, Herbig, will in Geschichte, Geographie, Litteratur und Sitte Frankreichs einführen. Von demselben Verfasser ist auch eine Vorstufe zur französ. Lektüre und Konversation in Gebrauch. — Schließlich seien noch genannt Weiß, Livre de Lecture, Tome I und II, Breslau, Morgenstern, und Kaiser, Französ. Lesebuch in drei Stufen, Jena und Leipzig, Bufleb.

2. Lesebücher für die untere und mittlere Stufe.

Süpfle, Französ. Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen. Neubearbeitet von Mauron, Heidelberg, Groos 1894, enthält Prosa, Poesie und auch Dramatisches. Benecke und d'Hargues, Französ. Lesebuch, Potsdam,

Stein 1888. Außer alten Bekannten enthält das Buch manches Neue. Berger, Franz. Leseb. f. d. Unterstufe u. Franz. Leseb. f. d. Mittelstufe. Hanau, Alberti 1888 u. 1889. Bietet Gedichte, Erzählungen u. s. w. nebst Sprechübungen. — Wingerath, Lectures choisies d'après la Méthode intuitive (für d. unteren Klassen) und Choix de lectures françaises à l'usage des écoles secondaires. 2me partie (classes moyennes) Cologne, Du Mont-Schauberg. Nach der Anschauungsmethode, vom nahen zum fernen fortschreitend. — Plattner und Heaumier, Lectures choisies, drei Kurse, Karlsruhe, Bielefeld 1896. Der dritte Kursus ist der unterste, etwa für die V. und IV. Klasse geeignet. Geschickt gewählte Stücke, die sich zum Wiedererzählen eignen. — Kühn, Franz. Leseb. f. Anfänger, u. derselbe, Franz. Leseb., Unterstufe u. Mittelstufe, s. o. S. 138. — Nur für die Unterstufe bestimmt sind die Premiers essais von Quayzin, Stuttgart, Neff 1888; ferner die Premiers exercices de lecture et de récitation von Burtin, Berlin, Sauvage 1886, und endlich Le petit monde, poésies enfantines etc. pour les premières leçons, von Marelle, Berlin, Herbig 1887.

3. Lesebücher für die mittlere und obere Stufe.

Saure, Franz. Leseb. f. höh. Mädchenschulen nebst Unterlagen zur Konversation, Kassel, Kay. Ein älteres, aber reichhaltiges Buch. — Ploetz, Lectures choisies. Franz. Chrestomathie mit Wörterbuch, Berlin, Herbig 1891. Inhalt: Biographische Notizen; I. Teil Prosa: Anekdoten, Geschichte, Naturgeschichte, Erzählungen, Briefe, Didaktisches, Dialoge. II. Teil, Poesie: Beschreibende, lyrische und dramatische; Fußnoten. Für Mittelklassen bestimmt. — Ploetz, Manuel de Littérature française, giebt nach einer litterarischen Einleitung Proben der hervorragendsten Schriftsteller seit Corneille. — Wershoven, Franz. Leseb. f. höh. Lehranstalten, Cöthen, Schulze 1894, berücksichtigt Land und Leute Frankreichs und giebt vortreffliche Anmerkungen. — Adolfine Töppe, Leseb. f. höh. Töchterschulen, II Kurse, Potsdam, Stein 1880, 1882, mit mannigfachem Inhalt, Prosa und Poesie (auch Dramatisches). — Barbieux, Le livre des demoiselles, II Kurse, Leipzig, Teubner 1886, 1890, ein älteres Buch in neuer Auflage. — Damour, Perles de la prose française, Dresden, Kühtmann, für die mittleren Klassen. — Schließlich sei noch hingewiesen auf das Lesebuch, das der neuesten (4.) Auflage des III. Teiles von Bierbaums Lehrbuch der franz. Sprache beigegeben ist. Es enthält gut gewählte Muster fast aller Stilarten, führt den Schüler, gemäß der auch in seinen Lehrbüchern bewährten Methode des Verfassers, in die Kenntnis des französischen Landes und Volkes ein und bietet zugleich eine reiche Sammlung hervorragender Gedichte. Das Buch wird in der IV. und III. Klasse (der zehnklassigen Schule) von Nutzen sein und auf der Oberstufe neben der Autorenlektüre seinen Platz finden.

Die aufgeführten Lesebücher enthalten fast alle auch Gedichte. Von Gedichtsammlungen sind an höheren Mädchenschulen hauptsächlich folgende in Gebrauch:

Plattner, Anthologie des écoles, III Teile, Karlsruhe, Bielefeld 1895; eine reiche Sammlung, auch zu deklamatorischen Zwecken. — Gropp und Hausknecht, Auswahl franzöf. Gedichte, Leipzig, Renger 1894. Unter den zahlreichen Gedichten, die in chronologischer Ordnung aufgeführt sind, finden sich besonders viele neuer Dichter. Im Anhange stehen Nachrichten über die Verfasser. Ein Kommentar dazu mit einem Abriß der französischen Verslehre ist gesondert erschienen. — Kaiser, Franz. Gedichte zum Auswendiglernen, Leipzig, Teubner 1892. Sie sind nach den einzelnen Unterrichtsjahren geordnet; erläuternde Anmerkungen am Schluß. — Burtin, Choix de poésies, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles avec notices biographiques et notes, Berlin, Sauvage, 1886. Eine chronologisch geordnete, mit Malherbe und Corneille beginnende Anthologie. Benecke, Anthologie des poètes français, Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing 1893, ist eine für die Oberklassen berechnete Sammlung, die außer bekannten älteren auch neuere Dichtungen bringt und Mannigfaltigkeit des Inhaltes anstrebt. — Wershoven, Franz. Gedichte, Cöthen, Schulze. — Sarrazin, Poésies françaises, Dresden, Kühtmann. — Ohlert, Franz. Gedichte für die Oberstufe der höheren Mädchenschulen, Hannover, Meyer 1895. Diese Sammlung unterscheidet sich von den genannten durch die Beschränkung des Materials, durch eine besonders für Mädchen bestimmte Auswahl und durch die hervorragende Berücksichtigung der Lyrik des 19. Jahrh. Den Anhang bilden Bemerkungen zur französischen Verslehre und Notices biographiques. — Sammlung franz. und engl. Gedichte zum Auswendiglernen. Zusammengestellt vom Lehrerkollegium der höheren Mädchenschule zu Duisburg, Ewig 1893.

Zum Schlusse noch ein Wort über die Sprechübungen. Die preußischen Bestimmungen hierüber lauten: „Keine Stunde, wenn sie nicht ausschließlich schriftlicher Arbeit gewidmet ist, vergehe ohne französisches Gespräch; nur der grammatische Unterricht ist überall in deutscher Sprache zu erteilen," und: „Die Hauptschwierigkeit der Sprechübungen liegt in der Aufgabe, nicht nur einzelne Begabte, sondern die ganze Klasse zu beteiligen und die Selbstthätigkeit anzuregen." Eine fremde Sprache sprechen lernt man nur im Auslande; die Konversationssprache lehren zu wollen und ihre Beherrschung als den Endzweck des Unterrichtes hinzustellen, ist der höheren Mädchenschule weder möglich noch ihrer würdig. Auch die extremsten Reformer sind weit entfernt, diesem Ziele nachzustreben. Wohl aber machen sie sich anheischig, Ohr und Zunge der Schülerin zu einer gewissen, beim früheren Betriebe nicht möglichen Vertrautheit mit dem Französischen zu bringen, die den Anfang des Sprechens bedeutet. So ist wohl auch die Stelle der preußischen Bestimmungen zu verstehen, die als die unmittelbare Aufgabe des Unterrichts bezeichnet, „die Schülerin zu befähigen, gesprochenes Französisch richtig aufzufassen und die fremde Sprache in den einfachen Formen des täglichen Verkehres mündlich mit einiger Gewandtheit zu gebrauchen". Nicht zu unterschätzen ist aber auch der rein pädagogische Wert der Sprechübungen: sie verlangen eine große Aufmerksamkeit und eine gewisse Selbstüberwindung seitens der Schülerin. An einigen Schulen werden ihnen besondere Bücher zu Grunde

gelegt, deren Titel hier noch Platz finden mögen: Weick, Causeries pour les enfants, Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing 1896. — Schwarz, Anleitung für Schulen zu den ersten Sprechübungen, Leipzig, Koch 1893. — De Zangré, Franz. Gespräche für den Unterricht, Hamburg 1893. Foulché-Delbosc, Echo der franz. Umgangssprache, II Teile, Leipzig, Giegler 1896. — Egal, Manuel de conversation. — Franke, Phrases de tous les jours, Heilbronn, Henninger 1889. — Ricken, Unterhaltungsfragen rc., Straßburg, Heitz 1890. — Ploetz, Voyage à Paris, Berlin, Herbig. — Heine, Einführung in die franz. Konversation auf Grund der Anschauung; Ausg. B nach den Bildertafeln von Hölzel, Hannover, Meyer 1896. — Durand, Les quatre Saisons pour la leçon de conversation française d'après les tableaux de Hölzel, 4 Hefte, Gießen, Roth. — Ploetz, Vocabulaire systématique et guide de conversation française, Berlin, Herbig 1892, und Petit vocabulaire. — Thiemich, Franz. Vokabularium, Breslau, Hirth 1890. —

Litteratur.

Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, III. Bd., 2. Abt., München, Beck, 1895. — Wendt, Encyklopädie des franz. Unterrichts, 2. Aufl., Hannover, Meyer, 1895. — Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik II, S. 356 ff. — Schaumann, Über den Zweck des fremdsprachl. Unterrichts in der höheren Mädchenschule, Zeitschrift für weibliche Bildung V (1877), S. 217 ff. — Staebler, Methode u. Grammatik d. fremdspr. Unterrichts, Z. f. w. B. VII (1879), S. 67 ff. u. 117 ff. — Ackermann, Der fremdspr. Unterricht in d. höh. Mädchensch., Z. f. w. B. XI (1883), S. 173 ff. u. 217 ff. — Wespy, Der franz. Sprachunterricht, Z. f. w. B. XIV (1886), S. 115 ff. — Rahn, Über d. franz. Unterricht in höh. Mädchensch., 2 Programme d. städt. höh. Töchtersch. z. Dresden, 1886 u. 1887. — Rauch, Forderungen zum franz. Unterrichte, Progr. d. höh. Töchtersch. z. Brandenburg a. H., 1887. — Ohlert, Erörterungen ü. d. franz. Unterricht an höh. Mädchensch., Mädchenschule I (1888), S. 48 ff. — Günther, Über Ziel u. Lehrgang d. Unterrichts im Franz., Z. f. w. B. XVII (1889), S. 325 ff. u. 353 ff. — Soltmann, Der fremdspr. (franz.) Unterricht a. d. höh. Mädchensch., Leipzig, Fock, 1889. — Kalepky, Warum u. auf welche Weise werden in der höh. Mädchensch. fremd. Spr. gelernt? Progr. der städt. höh. Mädchensch. v. Kiel, 1890. — Winter, Lehrziele u. Lehrmethode d. franz. Unterr. a. d. höh. Töchtersch., Jahresber. d. städt. höh. Töchtersch. in München, 1892. — Ohlert, Methodische Anleitung zum Unterr. im Franz., Hannover, Meyer, 1893. — Wasserzieher, Über Aufgabe, Ziel u. Methode des fremdspr. Unterr. in der höh. Mädchensch., Z. f. w. B. XXII (1894), S. 404 ff. Bestimmungen über das Mädchenschulwesen, die Lehrerinnenbildung und die Lehrerinnenprüfungen vom 31. Mai 1894, Berlin, Hertz, 1894 (S. 22—24, 26, 27 vergl. m. d. badischen Bestimmungen, Z. f. w. B. XIV (1886), S. 420 u. 421). — Lugrin, De l'enseignement du français dans les écoles de langue allemande, Bâle, Schwabe, 1894. — Ohlert, Methodische Anleitung f. d. franz. Unterr. an höh. Mädchensch., Hannover, Meyer, 1895.

Zu I u. II. Breymann, Die neusprachliche Reform-Litteratur von 1876—1893, Leipzig, Deichert, 1895. — Greiffenhagen, Beiträge zur Reform des französischen Sprachunterrichts an der höheren Mädchenschule, Z. f. w. B. XIII (1885), S. 173 ff. — Sevin, Zur Frage der Reform des fremdsprachlichen Unterrichts, Z. f. w. B. XIII (1885), S. 333 ff. u. 385 ff. — Bohnemann, Die neuesten Vorschläge zur Reform des französischen resp. des englischen Sprachunterrichts, Z. f. w. B. XIII (1885), S. 392 ff. — Kares, Die neuesten Vorschläge zur Reform rc., Z. f. w. B. XIII (1885), S. 439 ff. — Quousque

tandem (Vietor), Der Sprachunterr. muß umkehren, 2. Aufl., Heilbronn, Henninger, 1886. — Hornemann, Zur Reform d. neuspr. Unterr. auf höh. Lehranstalten, 2 Hefte, Hannover, Meyer, 1886. — Bierbaum, Die Reform d. fremdspr. Unterr., Kassel, 1886. — Ohlert, Die fremdspr. Reformbewegung, Königsberg, 1886. — Rauch, Referat über d. Reformbeweg. ꝛc., Z. f. w. B. XIV (1886), S. 522 ff. — Bierbaum, Die analytisch-direkte Methode d. neuspr. Unterr., Kassel, 1887. — Kühn, Der franz. Anfangsunterr., Bielefeld, 1887. — Bierbaum, Methód. Anleitung ꝛc., Leipzig, 1896. — Dörr, Reform d. neuspr. Unterr. Erfahrungen u. Erwägungen, Mädchensch. II (1889), S. 34 ff. — Wunder, Die praktische Verwertung der gemäßigten Reformgedanken im neuspr. Unterr., Mädchensch. III (1890), S. 11 ff. — Neumann u. Stoephasius, Der Schulunterr. im Franz. nach d. analyt.-direkt. Methode, Z. f. w. B. XIX (1891), S. 478 ff. — Bahlsen, Der franz. Sprachunterr. im neuen Kurs, Berlin, 1892. — Mangold, Gelöste u. ungelöste Fragen der Methodik auf dem Gebiete d. neueren Fremdsprachen, Berlin, 1892. — Ducotterd, Die genetische Methode, auf d. neuspr. Unterr. angewendet ꝛc., Z. f. w. B. XX (1892), S. 313 ff. u. 341 ff. — Schäfer, Der franz. Unterr. ꝛc., Progr. d. höh. Mädchensch. d. Klosters St. Johannis zu Hamburg, 1892. — Kreyenberg Der alte u. d. neue Kurs im fremdspr. Unterr. d. höh. Mädchensch., Pädagogium XVI (1893), S. 145 ff. — Wendelborn, Zur Theorie u. Praxis des Unterr. in d. fremden Spr., Progr. d. höh. Mädchensch. zu Unter-Barmen, 1893. — Dörr, Erfahrungen im fremdspr. Unterr. nach d. Reformmethode, Mädchenschule VI (1893), S. 161 ff.

Zu III. Beyer, Das Lautsystem des Neufranz., Cöthen, Schulze, 1887. — Beyer, Franz. Phonetik f. Lehrer u. Studierende, Cöthen, Schulze, 1888. — Vietor, Elemente d. Phonetik u. Orthoepie d. Deutschen, Engl. u. Franz., Heilbronn, Henninger. — Bierbaum, Der Anfangsunterr. in d. Aussprache d. Franz. u. Engl., Z. f. w. B. XVII (1889), S. 54 ff. — Bierbaum, Über d. Anfangsunterr. im Franz. nach d. analyt.-direkt. Methode, Z. f. w. B. XVIII (1890), S. 612 ff. — Ohlert, Die neuen Lehrpläne u. die Phonetik, Zeitschr. f. neufranz. Spr. u. Litt. XIV (1892), S. 221 ff. — Bierbaum, Wie soll die Ausspr. gelehrt werden, am Lesestück od. am Musterwort? Neuphilol. Centralblatt IV, 6, 7. — Rehry, In welchem Umfange ist die wissenschaftl. Lautlehre f. d. Schulunterr. nutzbar zu machen? Z. f. w. B. XXII (1894), S. 592 ff. — Ahn, Über die Verwendung der Lautphysiologie im neuspr. Elementarunterr., Lehrerin III (1887), S. 197 ff. u. 225 ff. — Quiehl, Franz. Ausspr. u. Sprachfertigkeit, Marburg, Elwert, 1893. — Louvier, Das erste Jahr franz. Unterr., Dresden, Henkler. — Soltmann, Das propädeutische Halbjahr d. franz. Unterr. in d. höh. Mädchensch., Bremen, Winter, 1893. — Malberg, Die ersten drei Jahre d. franz. Unterr. in d. höh. Mädchenschule, Z. f. w. B. XXI (1893), S. 455 ff. — Mätzner, Französische Grammatik, 3. Aufl., Berlin, 1884. — Lücking, Franz. Grammatik, Berlin, Weidmann. — Kares, Die methodische Unterweisung in der franz. und engl. Grammatik, Abhandlungen in der 4. Schulschrift der städt. höheren Töchtersch. zu Essen, 1879. — Ohlert, Die Lehre vom franz. Verb, Hannover, Meyer, 1887. — Regel, Eiserner Bestand. Das Notwendigste aus d. franz. Syntax, in Beispielen, Halle a. S., 1892. — Kaiser, Der fremdspr. Aufsatz in d. höh. Töchtersch., Z. f. w. B. IX (1881), S. 433 ff. — Regel, Franz. Aufsätze in Beispielen, Mädchenschule IV (1891), S. 209 ff., VI (1893), S. 239 ff. u. VII (1894), S. 241 ff. Vgl. Lehrproben und Lehrgänge. — Heuer, Über die Interpunktion in der franz. u. engl. Sprache, Progr. der städt. höh. Töchtersch. v. Duisburg, 1891. — Ploetz, Übungen zur Erlernung d. franz. Syntax, Berlin, Herbig. — Benecke, Franz. Exercitien n. Extemporalien, Potsdam, Stein, 1894. — Ohlert, Deutsch-franz. Übungsbuch, Hannover, Meyer, 1894. — Ulbrich, Kurzgefaßtes Übungsbuch zum Übersetzen ins Franz., Berlin, Gärtner, 1895. — Bertram, Exercices de style français, Bremen, Heinsius, 1890. — Schmitz, Franz. Synonymik, 3. Aufl., Leipzig, Koch, 1883. — Meurer, Franz. Synonymik, Köln, 1885.

Zu IV. Wespy, Erörterungen über d. franz. Lektüre an höh. Töchtersch. u. Lehrerinnenseminarien, Z. f. w. B. XII (1884), S. 517 ff. u. XIII (1885), S. 464 ff. — Brusis, Welche Schriften d. franz. u. engl. Litt. sind f. d. oberen Klassen d. höh. Mädchensch. besond.

geeignet? Z. f. w. B. XV (1887), S. 123 ff. — Wespy, Die franz. u. engl. Lektüre an höh. Töchtersch. u. Lehrerinnensem. im Schuljahr 1885/86, Z. f. w. B. XV (1887), S. 190 ff. — Müller, Bemerkungen zur franz. u. engl. Lektüre in Mädchensch., Progr. d. Elisabethsch. zu Berlin, 1891. — Saure, Methodik d. franz. u. engl. Lekt. u. Konversat. an höh. Mädchensch., Kassel, 1892. — Bachmann, Franz. Lektüre an höh. Mädchensch., Z. f. w. B. XXI (1893), S. 375 ff. — Fath, Sollen in d. höh. Mädchensch. Klassiker gelesen werden? Z. f. w. B. XXII (1894), S. 123 ff. — Wunder, Franz. u. engl. Lekt. auf höh. Mädchensch., N. Spr. IV (1896) S. 477 ff. — Junker, Grundriß d. Geschichte d. franz. Litt., Münster, 1894. — Lange, Helene, Leitfaden f. d. Unterr. in der Geschichte d. franz. Litt., Berlin, 1885. — Asmus, Cours abrégé de la littérature française, Leipzig, Brockhaus, 1888. — Soltmann, Die franz. Litteraturgeschichte in der höheren Mädchensch., Z. f. w. B. XIX (1891), S. 571 ff. — Legouvé, L'art de la lecture u. La lecture en action, Paris, Hetzel & Co. — Fouquières, Traité général de versification française, Paris. — Lubarsch, Franz. Verslehre, Berlin, 1879. — P. Passy, Le français parlé. Morceaux choisis etc., Heilbronn, 1886. — Beyer u. P. Passy, Elementarbuch des gespr. Franz., Cöthen, 1893. — Hano, Anleitung zur Erlernung d. franz. Umgangssprache auf Grund d. Anschauung, Frankfurt a. M., 1892. — Kron, Le Parisien parlé, Karlsruhe, Bielefeld, 1896.

D. Englisch.

Von

Professor Dr. Ernst Regel,

Oberlehrer an der höheren Mädchenschule und dem Lehrerinnenseminar der Franckeschen Stiftungen in Halle a. S.

I.

Kurzer Überblick über die Geschichte der Methodik.

Nicht sehr weit zurück liegt die Zeit, da man sich in Deutschland mit englischer Sprache und Litteratur vertraut zu machen begann. Vorher hatte Frankreich allein die Augen Deutschlands auf sich gezogen. Das Zeitalter der Königin Anna und die hannoversche Thronfolge in England bahnte zuerst einen allgemeineren Verkehr zwischen England und Deutschland an. Die moralischen Wochenschriften Steeles und Addisons und Defoes Robinson lenkten zuerst die litterarische Welt und dann immer weitere Kreise auf England hin. Durch Klopstock und Lessing, Wieland, Herder und Goethe wurde man auf Milton und Shakespeare aufmerksam. Wieland hatte letzteren zuerst durch seine Übersetzung in Deutschland eingebürgert und so bei vielen den Wunsch rege gemacht, das Original kennen zu lernen, bis endlich die Schlegel-Tiecksche Übersetzung fast ebenso klassisch war wie der englische Klassiker selbst. Wenn Braunschweig-Hannover zuerst eine politische Brücke über den Kanal geschlagen hatte, so war es dem kleinen Musenhof Weimar, dem „Mekka“ des vorigen Jahrhunderts, wie Goedeke sagt, vorbehalten, eine Menge gebildeter Engländer zur Pilgerfahrt zu locken, bis dann ein Scott und Carlyle ihre Verehrung Goethes und Schillers auf die ganze deutsche Litteratur übertrugen, und so reichliche litterarische Fäden

hinüber und herüber liefen. Und neben dem litterarischen Interesse hatte sich ein anderes geregt. Hatten schon in früheren Jahrhunderten die Schiffe der Hansa einen regen Verkehr mit England unterhalten und damals deutsche Kaufleute in London eine Rolle gespielt, so wurde doch erst im Zeitalter des Dampfes das Bedürfnis allgemein, die englische Sprache zu erlernen, seitdem man „über See" immer mehr mit den Engländern zusammentraf, und in den Kolonieen die herrschende englische Sprache zu sprechen der Handelsvorteil erheischte. Ungefähr um die Mitte dieses Jahrhunderts wurde die Erlernung der englischen Sprache auf Realschulen, Gymnasien und höheren Mädchenschulen allgemein. Das gesprochene Englisch war zuerst von dem bekannten Dichter Ben Jonson in seiner englischen Grammatik für Ausländer betont worden. Der bekannteste Name unter den englischen Grammatikern ist dann Lindley Murray, der 1795 in London zuerst seine Grammatik erscheinen ließ, die 1827 die 39. Auflage erlebte. In seinem Gefolge treten eine Reihe amerikanischer Grammatiken auf, unter denen sich auch eine für junge Damen befindet, die von Caleb Bingham, 'The Young Lady's Accidence', Boston 1804. Wer sich für die älteren Grammatiken interessiert, findet das Nötige bei K. Sachs, „Studien zur Geschichte der englischen Grammatik", Herrigs Archiv Bd. XXIII, 1858, und Franz Wüllenweber, „Beiträge zur Geschichte der englischen Grammatik" (17. Jahrhundert), Berlin 1892. Bei der Abfassung englischer Grammatiken für Deutsche hat sich zuerst die rein grammatische Methode gezeigt und namentlich in J. G. Flügel (Leipzig 1824), der die Aussprache nach Walker angiebt, und Ollendorff Vertreter gefunden. Nach Art der altsprachlichen Lehrbücher behandelte man systematisch, nach Redeteilen geordnet, die moderne Sprache und erreichte die Aneignung des lebenden Idioms nur sehr unvollkommen. Einübung der Grammatik und den praktischen Gebrauch suchte man in der Meidingerschen Methode durch mechanisches Einlernen zu erreichen. Den Grundsatz, daß moderne Sprachen zum Sprechen da sind, vertrat man darauf unter grundsätzlicher Vernachlässigung der Grammatik in der Interlinear- oder analytischen Methode eines Hamilton, Jacotot, Robertson; der Vertreter Robertsons in Deutschland ist Boltz (I, Berlin 1854). Hier suchte man zum erstenmal nach anregendem, zusammenhängendem Stoff. Hatte man hier gerufen: „Fort mit aller Grammatik!", so gab man in der Seidenstücker-Ahnschen Methode in homöopathischen Dosen die auseinandergerissene Grammatik im Gewande inhaltloser Einzelsätze und ließ die grammatischen Formen als Vokabeln lernen. Der Vertreter der Ahnschen Methode, die dann Ploetz verbessert hat, war auf englischem Gebiet Carl Munde, dessen Grammatik in erster Auflage in Leipzig 1844, in 24. Auflage 1891 erschien. Auch die genetische Methode einer solchen Autorität, wie Mager seiner Zeit gewesen ist, hat die unbewußte Aneignung der Sprache durch die Betonung des etymologisch-grammatischen Prinzips gehindert.

Man sieht, daß schon in früherer Zeit dieselben Streitfragen aufgeworfen worden sind, die die Reformbewegung unserer Tage so lebhaft bewegt

haben. Auch das wichtige Gebiet des Anschauungsunterrichts, das einen so wesentlichen Faktor der neueren Unterrichtsmethode bildet, ist schon früher angebahnt worden: Ein Amos Comenius, ein Pestalozzi, ein Basedow haben schon das Unterrichten in fremden Sprachen nach Bildern, nach der Methode der mittelbaren Anschauung gekannt. Aber vieles Zweckmäßige war in Vergessenheit geraten, der fremdsprachliche Unterricht war immer mehr zum grammatistischen geworden, und so bedurfte es denn auf neusprachlichem Gebiete der Weckerstimme eines Quousque Tandem (Prof. Vietor, Marburg), der im Jahre 1882 predigte: „Der Sprachunterricht muß umkehren"; es bedurfte der Mahnungen von Felix Franke, der im Jahre 1883 seine „Praktische Spracherlernung" schrieb, die eben jetzt (1896) von O. Jespersen neu herausgegeben worden ist, in der auf Pauls „Prinzipien der Sprachgeschichte" (1880) und auf das Wort von Sayce ('Introduction to the Science of Language' I, p. 111): 'The whole sentence ... is the only possible unit of thoughts' hingewiesen wird; es bedurfte der aus der Praxis heraus entstandenen Arbeiten eines Walter und Klinghardt (s. Anhang I), um allmählich die deutschen Neuphilologen zu überzeugen, daß vieles im englischen Unterricht der Verbesserung fähig wäre. Seit fünfzehn Jahren ist eine so lebhafte Bewegung auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts entstanden; es ist eine so reiche Reformlitteratur emporgeschossen; so vieles früher heiß Bestrittene ist jetzt als berechtigt anerkannt; so anregend ist dadurch der Unterricht in den neueren Sprachen geworden; so viel günstigere Resultate werden jetzt erreicht; in den noch nicht geklärten Punkten bricht sich eine so sachliche Behandlung der Streitfragen immer mehr Bahn, daß es in der That eine Lust ist, heutzutage Neuphilologe zu sein. Die jetzt nebeneinander gehenden oder zum Teil sich auch noch befehdenden Methoden im englischen Unterricht sind:

1. Die Anschauungsmethode, sei es unmittelbare (der direkten Umgebung), mittelbare (durch Bilder) oder geistige Anschauung (Methode Gouin).

2. Die analytische Methode (Lesebuchmethode). Beide zusammen nennt Klinghardt die imitative Methode, wobei als Unterabteilung noch die Nachahmung des Vorerzählten zu nennen ist.

3. Die vermittelnde (analytisch-synthetische).

4. Die grammatisierende.

II.

Anfangsunterricht.

Mag man nun dem Unterricht zunächst bloß das Anschauungsbild zu Grunde legen oder ein Buch von Anfang an benutzen, jedenfalls hat man zunächst die englische Aussprache, die englischen Laute zu lehren. Daß man vom Laut und nicht von der Schrift auszugehen hat, giebt jetzt jedermann zu; es ist das Verdienst der Reform, dem Wirrwarr, der in dieser Beziehung vorher in den Lehrbüchern und in vielen Köpfen herrschte, ein- für allemal und gründlich

ein Ende gemacht zu haben. Ein zweiter Punkt wird immer allgemeiner klar erkannt: daß wir zunächst das gesprochene Englisch zu lehren haben. Der Anfangsunterricht im Englischen ist der allerwichtigste; was hier verdorben ist, kann nie wieder gut gemacht werden. Wenn irgendwohin, so gehört auf die Anfangsstufe eine ganze Persönlichkeit, eine „Natur“, wie Goethe sagen würde. Es genügt nicht, daß der Lehrer oder die Lehrerin selbst eine gute Aussprache habe, soweit dies einem Ausländer möglich ist; sondern außerdem muß der Lehrende so gründlich wie nur möglich phonetisch geschult sein; denn so wichtig das Vorsprechen ist, allein genügt es nicht, wenn man eine Klasse und namentlich eine große Klasse gleichmäßig fördern will. Immermehr bricht sich die Erkenntnis Bahn, daß die lautliche Schulung der Lehrkraft den Unterricht ungemein erleichtert; denn nur wenn ich durch sorgfältige Studien genau weiß, wie die Laute gebildet werden, kann ich sofort erkennen, wo der Fehler der Schülerin zu suchen ist, und auch dem jüngsten Schulkind, nicht mit gelehrten Ausdrücken, sondern in ganz einfachen Worten klar machen, wie es die Lippen zu bewegen, wohin es die Zunge zu legen hat, um mit unbedingter Sicherheit den Laut richtig herauszubringen, während das beim bloßen Vorsprechen dem Zufall überlassen bleibt, wenn auch gerade das jüngere Alter der Schülerinnengeneration die Laute an schnellsten richtig auffaßt und in ihren Sprachwerkzeugen zur Nachahmung derselben am beweglichsten und geschicktesten ist. Große Beweglichkeit und Gewandtheit muß aber auf dieser Stufe vor allem der Lehrende besitzen; eine bequeme Persönlichkeit paßt hier nicht her; mit Recht fordert Münch in seinem in Hamburg gehaltenen Vortrag, der in der Zeitschrift „Neuere Sprachen“ abgedruckt ist, eine gewisse sprachliche Begabung vom Lehrer der neueren Sprachen; sonst thut er am besten, ganz davon zu lassen. Es ist eine erfreuliche Thatsache, daß auch die Damen, welche schon vor den preußischen Maibestimmungen sich mit den Bestrebungen der Reform vertraut gemacht haben, mit großer Entschiedenheit und Begeisterung die Vorzüge derselben betonen. So schreibt in der „Mädchenschule“ IX, 100 f. Frl. Marie Krause aus Königsberg: „Seit der Anfangsunterricht in der fremden Sprache auf phonetischer Grundlage erteilt wird, ist 1. die Aussprache der Lehrenden klarer und bestimmter geworden; 2. das Lehrverfahren, soweit es die Aussprache angeht, hat eine sichere Grundlage bekommen und damit eine Garantie des Erfolges. Früher galt Vorsprechen als das einzige Mittel, die Nachahmung des fremdsprachlichen Lautes von der Schülerin zu erzielen; so hochwichtig auch das Vorsprechen ist, reichte es doch nicht aus, um damit ans Ziel zu kommen, da das Gehörorgan in seiner bei den verschiedenen Kindern so verschiedenen und leider oft so mangelhaften Entwicklung eine klare Auffassung des Klanges nicht immer ermöglichte. War dieses selbst der Fall, so fehlte vielen Kindern noch immer die Anweisung zum rechten Gebrauch der Sprachwerkzeuge für das fremde Idiom. Diese haben wir durch die Phonetik gewonnen und in der Anwendung derselben ein sicheres Mittel zur Erzielung von Resultaten. Die Verbindung des

phonetischen Prinzips mit dem psychologischen des Anschauungsunterrichts, wie wir sie während zweier Unterrichtsjahre üben, fördert sehr wesentlich 3. die methodische Schulung des Lehrenden, indem sie die geistige Beweglichkeit, das freie Schaffen in der Unterrichtsstunde beansprucht. Es war mir nach der sogenannten alten grammatischen Methode selten möglich, annähernd die geistige Kapazität der Lehrenden zu erkennen. Das ist anders geworden, seit das Gängelband der systematischen Grammatik auf der Unter- und Mittelstufe ganz gefallen ist, und an den zusammenhängenden Sprach- und Lesestoffen statt der leidigen Übersetzung Sprachgefühl und Sprachverständnis durch gründliche Verarbeitung des Stoffes, ähnlich wie bei deutschen Lesestücken, erzielt wird. Die Anforderungen, welche die Reformmethode an die Lehrenden stellt, könnte ich kurz in die Behauptung zusammenfassen: Das Wissen muß zum Können werden. Darin liegt der Schwerpunkt der Arbeit an uns und unsern Schülerinnen, in der allmählichen Erreichung dieses Zieles aber auch der Grund zur Freudigkeit in der Arbeit bei Lehrenden und Lernenden und zugleich die sittliche Frucht unserer Schularbeit". Ähnlich schreibt Frl. Eugenie Thube (ebenda 103): „Unsere Schülerinnen zeigen eine größere Gewandtheit im mündlichen Ausdruck, klarere und schnellere Einsicht in den Aufbau der Sprache, tieferes Interesse und Verständnis für die Geistesschätze der Litteratur." Vgl. auch Ottilie Schenck, N. Spr. IV, 369 ff. — Wenn nun auf die phonetische Schulung des neusprachlichen Lehrers auch beim Staatsexamen bereits größtes Gewicht gelegt wird, so ergiebt sich daraus, daß mindestens im letzten Jahre die jungen Seminaristinnen darauf aufmerksam gemacht werden müssen, wie wichtig für den Anfangsunterricht die lautliche Schulung des Lehrenden ist, und daß sie sich mit einigen der wichtigsten Bücher und Abhandlungen vertraut zu machen haben, wenn sie gedeihlichen Anfangsunterricht geben wollen. Wer heutzutage nicht wenigstens mit Sweets Elementarbuch oder mit Vietor bekannt ist, der sollte nie zum Anfangsunterricht zugelassen werden (vgl. Litteratur in Anhang I).

Worauf kommt es nun beim englischen Anfangsunterricht und beim Lehrer der englischen Aussprache an? Walter hat das Wichtigste erwähnt. Er hält eine Lauttafel (man findet das Schema einer solchen am Schlusse seiner Programmarbeit) für wesentlich und wendet Lautschrift an. Letztere ist durch die preußischen Bestimmungen verboten, nicht aber lautliche Darstellungen als Hülfe zur Repetition der Lautbilder. Franz Beyer („Neuere Sprachen" II, 150) hält die Lautschrift für viel wesentlicher als die Lauttafel; sie hindere nicht nur nicht die Erlernung der englischen „Rechtschreibung", sondern fördere sie sogar. Daß sie keine Belastung für das Gedächtnis, keine Schwierigkeit beim Übergang zur gewöhnlichen Schrift in sich schließe, sagen außer ihm und Walter auch Klinghardt, Kühn, Quiehl und Dörr. — Vor allen Dingen ist aber wesentlich, daß der Lehrende sofort weiß, welche Anweisung er dem Lernenden zur richtigen Bildung der Laute zu geben hat. Wesentlich ist, daß man sich zunächst nicht an das Schriftbild hält, mag dies nun erst

viel später auftreten, wie die extremen Reformer wollen, oder sobald der Laut befestigt ist, wie z. B. Walter und Fick (in seinem Programm; s. Anhang I) wünschen. Jedenfalls hat der Lernende zunächst bloß auf den Laut zu achten; ein Buch darf vorerst nicht aufgeschlagen werden. Gerade im Englischen kommt es darauf an, von vornherein zu betonen, daß wir es mit zum größeren Teile ganz anderen Lauten zu thun haben als in der Muttersprache. Der geschickte Lehrende muß von Anfang an berücksichtigen, welchen deutschen Dialekt die Kinder sprechen, die er zu unterrichten hat; von diesem muß er ausgehen, die Hülfen, die ihm z. B. niederdeutsche Gegenden bieten, benutzen oder auf das schon bekannte Französisch hinweisen; dem Deutschen gegenüber haben z. B. Englisch und Französisch gemein, daß ohne neuen Stimmeinsatz vokalauslautende Silbe des einen und vokalanlautende des nächsten Wortes gebunden werden (vgl. the‿art mit: die)(Art). Der Lautierkurs, den die preußischen Bestimmungen fordern, gehe aus vom Einzellaut (von diesem müssen auch diejenigen ausgehen, die gleich ganze Texte nehmen); sofort sei aber darauf hingewiesen, daß der Einzellaut im Worte und Satze seine selbständige Bedeutung mehr oder weniger verliert, je nachdem er geringer oder stärker betont ist. — Kein Sprachunterricht sei ohne Sachunterricht; zusammenhängende Gedanken soll von Anfang an der Stoff bringen, mag man von einem Gedicht ausgehen (Walter fängt mit 'Those Evening Bells' an, Dubislav-Boek und Fick mit 'Our Home is the Ocean'), oder mag man seine Beispiele (Musterwörter der preußischen Bestimmungen) einem prosaischen Ganzen entnehmen, in dessen Zusammenhang sie dann wieder erscheinen, wenn erst die Einzellaute an den Silben der Einzelwörter geübt sind, die dann erst wieder zu kleineren Leseübungen vereinigt werden können, nachdem die Laute ohne Schriftbild genau gebildet sind. Geht man von einem Gedicht aus, das den Vorteil des in das Ohr fallenden Klanges hat, so ist die Reihenfolge der Besprechung der Laute zufällig; systematisch wird sie, wenn die Wörter so ausgesucht sind, daß möglichst alle Verschiedenheiten der Schreibung, die denselben Laut darstellen, bei der Einprägung des Schriftbildes zusammenstehen. — Auf folgendes ist nun im Anfangsunterricht in erster Linie aufmerksam zu machen: In guter englischer Gesellschaft gilt es als Anstandsregel, die Lippen möglichst wenig zu bewegen; das hängt mit der im Gegensatz zum Französischen geringen Lippenthätigkeit bei der Bildung der englischen Laute zusammen. Ferner ist streng darauf zu halten, nicht nur, daß man stimmhaften Laut von stimmlosem unterscheide und mit eiserner Konsequenz übe (die bekannten Mittel, um zu sehen, daß bei englischem b, d, g z. B. auch im Auslaut die Stimmbänder schwingen, sind Betasten des Kehlkopfes, Ohrzuhalten und Handauflegen auf den Kopf); ebenso wichtig, um auch nur einigermaßen eine wirklich englische Klangfarbe der Laute zu erzielen, ist es, darauf streng zu halten, daß im Munde des Englischsprechenden die Zunge im allgemeinen zurückgezogen ist und sich dem Gaumen nähert; während wir z. B. in dem Worte Kiel bei dem langen geschlossenen i die Zunge hinter den unteren Schneide-

zähnen lassen, nähert sie sich im englischen Worte keel dem Gaumen, und das i erhält dadurch eben die englische Klangfarbe; in norddeutschen Gegenden ist darauf hinzuweisen, daß das i dort mit der Zungenspitze gesprochen wird. Um den Unterschied zwischen stimmlosem und stimmhaftem Laut klar zu machen, ist es zu empfehlen, vom f auszugehen und dann das v zu üben (in Norddeutschland kennt man kein bilabiales, d. h. zwischen den Lippen gesprochenes normales deutsches w, daher Löwe = Löve gesprochen). „Der Übergang des v- in den f-Laut, der durch das Schriftbild oft veranlaßt wird, kommt auch auf rein lautlichem Wege vor, da eben die Neigung, die stimmhaften Laute im Auslaut stimmlos zu machen, von der deutschen Aussprache her sich auch leicht auf die fremde überträgt. Wird der Auslaut in of stimmlos gesprochen, so tritt bei der englischen Verbindung mit youth der Fehler hinzu, daß auch hier der Auslaut stimmlos wird. Also muß man mit zunächst lang ausbauerndem v-Laut zum j-Laut übergehen und den Stimmton anhalten, während der Ansatz wechselt" (Walter, a. a. O. S. 17). Ähnlich geht man über von þ (stimmlosem th) zu đ (stimmhaftem), von s zu z (stimmhaftem s), von š (stimmlosem sch-Laut) zu ž (stimmhaftem). Bei englisch b läßt man am besten erst m sprechen, bei d ein n; bei englisch t und d findet sich ein breiterer Ansatz des Zungenrückens an den Gaumen (Zunge zurück!); die Zunge bedeckt einen Teil des harten Gaumens; die Laute klingen voller als beim sch-Laut, bei dem die Lippen zurückgezogen werden. Durch den Übergang wird z. B. in sweet time nur ein t hörbar. — Auf englischem m in am ist länger zu verweilen als bei deutschen am. — Englisches r ist im Anlaut und vokalischen Inlaut (very) Zungen-r, darf aber nicht vibrieren, wie im pommerschen Dialekt z. B., der auch Zungen-r hat. — In dry klingt es fast wie ž und in try wie š. — Beim l vergleiche man ähnlich klingende Worte, z. B. englisch tell und Tell; hierbei ist nicht nur das Zungen-l festzustellen, sondern auch, daß e durch die gehobene Zunge etwas anders klingt als im Deutschen. Beim englischen u in tomb sind die Lippen weniger vorzuschieben und weniger zu runden als im Deutschen, auch tritt ein kurzer geschlossener u-Laut (Lautwert des w) noch hinzu. — ə ist der unartikulierte Stimmton; verdoppelt (ə̄) erscheint er in heard (Storm definirt: ö-Laut ohne Lippenrundung). — Bei den Diphthongen erkläre man ė[1] in tale: geschlossenes e + offenem, flüchtigem i (im Auslaut überhaupt); bei o[i] vergleiche man allgemein deutsches eu und mecklenburgisches mit englischem o + i; bei á[i] vergleiche man my mit Mai. In I am schwindet der zweite Vokallaut wegen des mangelnden Kehlkopfverschlußlautes. — Der Lehrer frage: „Welche Laute spreche ich jetzt?". Ebenso fragen sich die Schülerinnen untereinander. Sind die einzelnen Laute genügend geübt, so geht man über zu einzelnen Worten und deren Zusammenstellung zum Sinnganzen. Zum sinngemäßen Lesen gehört Verständnis der Worte; dann erst wird an der richtigen Stelle Atem geholt. Sofort wird klar, daß bei der Abstufung des Wort- und Satztones die weniger betonten Silben sich abschwächen. — Daß man bald zur Lautschrift

übergehe, fordert Walter (ebenso Fick), weil die Schüler in ihrem Buche doch nachlesen. Beim Anschauungsunterricht (ohne Buch) fällt dieses weg. Jedenfalls lasse man, wenn die Laute fest eingeprägt sind, dieselben von den Schülerinnen an die Tafel schreiben. „Die Erkenntnis, nicht die zufällige Verbesserung des Aussprachefehlers führt allmählich zu einer dauernd guten Aussprache." „Gerade wegen der Genauigkeit der Auffassung und Nachahmung der Einzellaute halte ich es für nötig, nicht gleich die Wortgruppe als solche zu üben, sondern sie erst nach Einübung der Einzelworte zusammenzustellen. Auch soll dem Schüler der Sinn dessen, was er nachspricht, stets verständlich bleiben. Dazu gehört, daß er nicht nur eine Schallgruppenkette lernt, sondern daß er in den Lauten die Einzelworte als Sinnträger des Ganzen erkennt" (Walter, S. 25). Lautfehler sind nicht milder zu beurteilen, als Sinnfehler (ebenda, S. 24). — Man lasse später, wenn die Laute sicher eingeprägt sind, englisch buchstabieren! Zunächst verwirren die englischen Buchstabennamen; denn sie haben mit dem Laute gar nichts zu thun. Oberster Grundsatz bleibe, daß eine lebende Sprache zunächst mit dem Ohre aufgefaßt werde; auf diese Weise gewöhnt man sich am leichtesten daran, den Ausländer zu verstehen; so oft sich Gelegenheit bietet, daß ein solcher dem Unterricht beiwohnt, lasse man ihn einmal das Wort ergreifen; nichts spornt die Schülerinnen mehr an, als wenn sie merken, daß sie den Ausländer verstehen können. — Erst in zweiter Linie kommt die Auffassung mit Ohr und Auge zugleich. Erst das Lautbild, dann das Schriftbild! Für die Aussprache ist es wichtig, daß man nicht Englisch und Deutsch durcheinander menge; wenn eine übersetzt, so lese eine andere! Dadurch wird englische und deutsche Lautbildung besser auseinandergehalten. — Im Gedächtnis haftet stets ein zusammengehöriges Ganze besser als Einzelsätze, die leicht entschwinden. — Man versäume nicht, viel im Chore sprechen zu lassen, unter Angabe der Sprechtakte! Das Singen von Liedern wird auch sehr empfohlen (z. B. von Bierbaum), doch muß dabei der Lehrende musikalisch sein. — Auch große Klassen werden nach der neuen Methode besser unterrichtet.

III.

Anschauungsmethode.

Anschauung ist zunächst sinnliche Anschauung, der die geistige (Methode Gouin) gegenübersteht. Letztere ist in unseren Schulen noch zu wenig ausgebaut, als daß wir hier dabei zu verweilen brauchten. Über die Methode Gouin vgl. Kron, „Neuere Sprachen" III, 1. 65. 150. 193. 321 (Sonderausgabe, Marburg 1896) und Valida Knorr, ebenda III, 489—492. In dem Mädcheninstitut „Villa Valida" zu Gandersheim a. H. wird seit Ostern 1896 im Englischen und Französischen danach unterrichtet.

Die sinnliche Anschauung teilt sich in unmittelbare und mittelbare.

A. Unmittelbare Anschauung.

Die unmittelbare Anschauung umfaßt alles das, was der Schülerin in ihrer nächsten Umgebung nahetritt: das Schulzimmer, den menschlichen Körper, die Kleidung. Auf das Schulzimmer zunächst einzugehen, hat den großen Vorteil, daß es sehr einfach ausgestattet ist, also im Anfang verhältnismäßig wenig Benennungen nötig macht, weit weniger als z. B. das Wohnzimmer. Ohne die Muttersprache zu Hülfe zu nehmen, kann der Lehrer auf die Gegenstände hindeuten und die englischen Bezeichnungen mitteilen. Er kann auch die Eigenschaften derselben direkt übermitteln, also von ‚black ink', 'white chalk' sprechen, ohne zu sagen: schwarz heißt black, weiß heißt white. Je mehr Ausdrücke auf diese Weise bekannt geworden sind, desto leichter wird es, Umschreibungen in englischer Sprache zu gebrauchen, ohne übersetzen zu müssen, mit der sicheren Gewähr, unmittelbar verstanden zu werden. Hierauf beruht auch die Methode Berlitz ('The Berlitz Method', Berlin 1888) und die Methode Carré (vgl. Hartmann, „Reiseeindrücke und Beobachtungen eines Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich", Leipzig 1897 (S. 107).

B. Mittelbare Anschauung.

Die mittelbare Anschauung, deren Nutzbarmachung am besten erst etwas später beginnt, umfaßt Bilder, Landkarten, Stadtpläne. In den fünfziger und sechziger Jahren hat man die Wilkeschen Wandbilder verwendet (im französischen Unterricht zunächst), dann die Strübingschen, dann diejenigen der Straßburger Druckerei und die Hölzelschen Wandbilder. Die Hölzelschen Bilder sind heutzutage die beliebtesten; sie haben, abgesehen von ihren zweckmäßigen Größeverhältnissen, den Vorteil, daß es von ihnen eine Handausgabe giebt, nach der die Schülerinnen zu Hause wiederholen können. Es giebt (von den kürzlich erschienenen Bildern von London und Paris abgesehen) zwei Reihenfolgen, die vier Jahreszeiten und die vier anderen: Stadt, Gutshof, Wald, Gebirge. Alle acht sind von E. Wilke (Leipzig, 1894) und von Towers-Clark (Gießen) bearbeitet, die vier Jahreszeiten auch sehr zweckmäßig von W. Fick, „Zur Methode des englischen Anfangsunterrichtes" (Programm, Hamburg 1894); sehr ausführlich (für die Hand des Lehrers zu empfehlen) die Stadt von Kron (München-Gladbach, 2. Auflage, 1895).

Über die Behandlung der Bilder spricht sich K. A. Martin Hartmann, „Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht" (Vortrag, Wien 1895), sehr warm und überzeugend aus. Er fragt nach den Personen des Bildes zunächst, dann nach ihrem Stand und Beruf, nach den Tieren und ihrer Thätigkeit. Er läßt die Frage einzeln und im Chor wiederholen, um falschen Antworten vorzubeugen (S. 16). Er rühmt die Freude am Finden, das kein Raten, sondern ein Schließen der Schüler ist, die dabei außerordentlich aufmerksam sind. „Der Schüler drückt eben dabei eigene Wahrnehmungen in der fremden Sprache aus und ist dabei in viel höherem Grade produktiv, als wenn er bloß übersetzt" (S. 17). Eine hübsche Erweiterung er-

giebt sich, wenn man das Mädchen auf dem Sommerbild als Rotkäppchen auffaßt oder den Wanderer auf dem Frühlingsbild als Gymnasiast, der in die Ferien heimkommt. Man hat sich jetzt allgemein dahin geeinigt, daß der Anschauungsunterricht unter allen Umständen ein ganz vortrefflicher ist, auch wenn man ihn auf der Anfangsstufe nicht ausschließlich eintreten läßt. Das Bild ist bereits in das Lesebuch eingedrungen, und so sollten Anschauungsbilder und andere Anschauungsmittel den ganzen Unterricht auf allen Stufen begleiten. Es wird sogar zweckmäßig sein, ihn mit den Lesestücken abwechseln zu lassen oder die Lesestücke dadurch zu beleben. E. Wilke (N. Spr. IV, 138—149) verteilt seine acht Bilder auf verschiedene Klassen, und so sollte man es in den Mädchenschulen auch machen; bis zur obersten Stufe hinauf haben meine Schülerinnen diesen Bildern stets das größte Interesse entgegengebracht. Auf der höheren Stufe verwendet man auch bereits Kulturbilder; so hat H. Lewin (Prg. des Realprg. zu Biebrich a. Rh. 1893) die Wachsmuthschen Bilder bearbeitet: den Marktplatz einer Stadt im 15. Jahrhundert und das bürgerliche Wohnzimmer im 16. Jahrhundert (vgl. meine Besprechung in den Engl. Studien XX, 320 f.). Über Wandbilder zur englischen Geschichte vgl. W. Vietor, N. Spr. I, 194; II, 436. Treffliche Anschauungsmittel für die Oberstufe sind die bei George Newnes (Southampton Street, Strand, London) erschienenen Abbildungen mit Text: Round London, Round the Coast, Round the World; ferner die bei Cassell & Co. veröffentlichten: The Queen's London, Sights and Scenes in England and Wales; bei Marion & Co.: The Empire, its Cities, Palaces and Buildings (im übrigen vgl. Anhang III).

Von Karten sind zu empfehlen die deutschen von Wagner und Debes, die englischen von Stanford (26 and 27 Cockspur Street, Charing Cross, London S. W.): Intermediate School Map of England and Wales (34 × 42 Zoll, aufgezogen mit Rollen, 9 sh.; 50 × 58 Zoll, 13 sh.); W. u. A. K. Johnston (Edinb. and Lond., 5 White Hart Str. Warwick Lane, E. C.): Coloured Penny Maps (zum Herumgeben in der Klasse: Engl., Scotl., Irel., Kent, Surrey, Middlesex, British Isles, Indian Empire, British North America, etc.). Eine gute Karte von London selbst ist Stanfords Large School Map of London (50 × 58 Zoll, aufgezogen mit Rollen und lackiert, 13 sh.); G. W. Bacon & Co. (Strand, London): Balloon View of London (44 × 29 Zoll, mit Rollen, aufgezogen, 5 sh.). (Über fernere Hülfsmittel s. Anhang II.)

IV.

Lesebuchmethode (analytische, direkte Methode).

Den Übergang von der Anschauungsmethode zur Lesebuchmethode vermitteln diejenigen Lesebücher, welche das Bild in das Lesebuch einführen. Schon für das frühe Kindesalter von fünf bis zehn Jahren giebt es ein englisches Lesebuch dieser Art: H. Knittel, 'By little and little, or first English Lesson-Book for children from five to ten years of age', Breslau, 1885. Für den

Schulunterricht kommt in Betracht das Buch von Ferdinand Schmidt, der im 25. Heft der „Lehrproben und Lehrgänge“ über Verwendung der Anschauungsbilder im französischen Unterricht geschrieben und mit Roßmann zusammen sein französisches Lehrbuch auf Grundlage der Anschauung 1892 (Bielefeld und Leipzig) herausgegeben hatte. Sein englisches Buch mit vielen Abbildungen, darunter die Hölzelschen vier Jahreszeiten, einer Karte von England und einem Plane von London, erschien in demselben Verlag 1894, Preis: 3 Mk. 40 Pf. (günstig besprochen von Ph. Wagner in N. Spr. II, S. 499 ff. und Döhler in Z. f. weibl. Bildung XXIV, 91). — E. Hausknecht in seinem 'English Student' (Berlin, 1894), welches Buch sich mit Recht eines großen Rufes erfreut, führt auch Bilder ein, aber solche aus dem englischen Leben; wir treten mit ihm zunächst in eine englische Knabenschule. Er rügt es in seinem Artikel über englischen Unterricht in W. Reins pädagogischem Handbuch als einen Mangel der bisher besprochenen Bilder, daß sie nicht in englische Verhältnisse einführen. In eine englische Mädchenschule werden wir, wenn auch nicht im Bilde, versetzt in dem Buche von Anna Brückner, 'Life in an English Boarding-School. In three parts. Appendix: Letters' (Bielefeld u. Leipzig, 1895, 2 Mk.). Es enthält das Leben in einem englischen Mädchenpensionat in Oxford: Aufstehen, Ankleiden, Zubettgehen, Mahlzeiten, Unterrichtsstunden, Spaziergänge, Einkäufe, Ausflüge, englische Sprache, Naturwissenschaft, Geographie, Gesundheitslehre, englische Geschichte, zehn Briefe und ein Wörterverzeichnis (günstig besprochen von Ph. Aronstein, Engl. Stud. XXII, 313 f.). — Bücher, die ohne Bilder in englische Verhältnisse einführen, besitzen wir schon aus früheren Jahren: Schon 1887 erschien in 1. Auflage Vietor-Dörr, „Engl. Lesebuch, Unterstufe“, dazu 1891 ein „Engl. Übungsbuch“ (Leipzig, Teubner). „Das Leben der Kinder in Haus und Schule, Hof und Garten, Feld, Wiese und Wald, in Stadt und Land und zur See, in Scherz und Ernst“ wird in anmutiger Abwechselung vorgeführt. Wir haben zunächst nur Lesestoff; erst das Übungsbuch lehrt uns, wie derselbe zu Sprech- und grammatischen Übungen zu verwerten ist. — Das Prinzip der Trennung der Grammatik von dem Lesestoff haben dann auch andere Lehrbücher durchgeführt: Außer den schon genannten Ferdinand Schmidt und Hausknecht erwähne ich noch Ew. Goerlich, „Methodisches Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache“, Paderborn, 1891, Grammatik 1892, Lesebuch 1893 (gerühmt von A. Beyer, N. Spr. III, 433—436). Die deutschen Übungsstücke schließen sich hier in der Weise an die englischen Stücke an, daß die in diesen vorkommenden Vokabeln in den Übungen wiederholt werden; es wird also durchaus vom Lesestück ausgegangen, das nicht besonders für die Übungen zurechtgemacht ist. Fehse, „Lehrbuch der englischen Sprache nach der direkten Methode“, Leipzig, 1894 (vgl. Ph. Wagner, N. Spr. II, 499 ff.). John Koch in Foelsing-Koch, „Elementarbuch der englischen Sprache“, Berlin, Goldschmidt, 1893. Speziell für Mädchenschulen ist sein „Lehrbuch der englischen Sprache II, Verkürzte Mittelstufe“, Berlin,

1891 (Abteilung 1: Kleineres englisches Lesebuch nebst fortlaufenden Fragen und sachlichen und sprachlichen Anmerkungen, Karte von Großbritannien und London. Abteilung 2: Hauptregeln der englischen Grammatik nebst Übungen zum Kleinen englischen Lesebuch. Abteilung 3: Wörterverzeichnis zum Kleinen englischen Lesebuch). Dubislav-Boek, „Elementarbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten", Berlin, Gärtners Verlag, 4. Auflage, 1894; Schulgrammatik, 3. Aufl., 1893; Übungsbuch, 2. Aufl., 1893. Sevin, „Elementarbuch der engl. Sprache, nach der analytischen Methode bearbeitet", Karlsruhe, I. 1888, II. 1890. Deutschbein-Willenberg, „Leitfaden für den englischen Unterricht", I. Teil, Elementarbuch (Lesebuch und Grammatik; Übungsbuch), Köthen, 1893 (vgl. N. Spr. I, 182—184; Ph. Wagner, ebenda II, 497). Nader-Würzner, „Lehrbuch der englischen Sprache", Ausgabe für Deutschland, I. Elementarbuch, II. Grammatik, Aufsätze und deutsche Übungsstücke, Wien, 1889. Zurechtgemachte Texte bietet J. Bierbaum, dessen Lehrbücher in Mädchenschulen Verbreitung gefunden haben: „Lehrbuch der englischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode für höhere Schulen. I. Teil mit einem Liederanhange", Leipzig, 1892; 2. Auflage 1894 (vgl. N. Spr. I, 56—61); II. Teil „Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache mit einem Plan von London", Leipzig, 1894 (vgl. N. Spr. II, 358—363).

V.

Vermittelnde (analytisch-synthetische) Methode.

Diese Methode ist z. B. in Gesenius-Regel angewandt; für Mädchenschulen ist eine besondere Ausgabe erschienen, in der von S. 231 an der Stoff nicht, wie in dem Buche für Knabenschulen, die englischen Kolonieen, sondern vorwiegend das englische Frauenleben umfaßt. Inhaltlich ist das Charakteristische, daß der Stoff der deutschen Übungen sich an den vorhergehenden englischen eng anschließt, sich in demselben Vorstellungskreise bewegt, aber nicht bloß eine Wiederholung, sondern eine Fortsetzung darstellt, und hierin liegt stofflich das Synthetische. Einzelsätze sind ganz vermieden. Zur Wiederholung der Grammatik sind dieselben nicht zu verwerfen (vgl. Regel, „Eiserne Bestände", Halle a./S., Karras 1892), im Lehrbuch aber muß der Stoff zusammenhängend sein.

Hinsichtlich der Grammatik schließen sich die Regeln an den englischen Text an, und wenn sie sich nicht von selbst daraus ableiten ließen (das englische Gepräge der Texte ist streng gewahrt), so ist auch hier eine maßvolle Synthese eingetreten; man vergleiche Lindemann im Zentralorgan für Realschulwesen, Januar 1896, S. 6 f. Die Grammatik ist ausführlicher behandelt, weil der Schüler alles finden muß, was ihm irgend unklar geblieben ist (daher der genaue Index); der Lehrer kann ja zunächst die Hauptsachen durchnehmen und das Unwichtigere weglassen. Die englischen Fragen (zunächst ist stets ein englisches Exercise gegeben) sollen den Lehrer nicht bevormunden,

sondern nur zeigen, wie man fragen kann. Es ist vielfach gewünscht worden, daß die Grammatik von den Texten getrennt im Zusammenhang geboten werde. Es ist aber zu bedenken, daß das Grammatische, das eingeübt werden soll, besser in die Augen fällt, wenn sich die Beispiele dazu aus dem unmittelbar vorherstehenden Text ergeben. Daß nicht das Buch allein, sondern daneben fleißige Benutzung aller möglichen Anschauungsmittel dem Unterricht seinen Inhalt geben müsse, und zwar auf allen Stufen der höheren Mädchenschule, dürfte aus dem über den Anschauungsunterricht Gesagten zur Genüge hervorgehen.

Als weder einseitig grammatisch noch extrem analytisch wird von Ellinger (Engl. Stud. XXII, 33) das Werk von Eugen Mory, 'English Grammar and Reader' bezeichnet und den Schulen mit fünf Stunden die Woche aufs wärmste empfohlen; der Verfasser ist Lehrer für Englisch an der oberen Töchterschule in Basel; sein Buch zerfällt in drei Teile: First Course, Preis Mk. 1,20; Second Course, 1,70; Third Course, 2,40. (Basel 1895.)

VI.

Grammatisierende Methode.

Die Zahl derjenigen, welche heutzutage noch an mehr oder weniger zusammenhangslosen Einzelsätzen die englische Sprache lehren, ist sehr zusammengeschmolzen. Von Bearbeitern älterer Lehrbücher haben die meisten der Reform Rechnung getragen. Gutersohn in seiner Bearbeitung des Zimmermannschen Lehrbuches ist bei der grammatisierenden Methode stehen geblieben (vgl. Ph. Wagner, N. Spr. II, 499).

Die Grammatik wird von manchem so kurz wie möglich gewünscht; bei Ferdinand Schmidt umfaßt sie nur dreißig Seiten; kurz ist auch Vietors Formenlehre, 1. Auflage, Teubner 1879, und diejenige in dem Buch von Boensel, Leipzig 1894.

VII.

Lektüre.

Den preußischen Maibestimmungen nach haben vom zweiten Jahre des englischen Unterrichtes, also der dritten Klasse der zehnklassigen Schule, an Einzelausgaben zusammenhängender Schriftwerke einzutreten. In Baden sind der Lektüre im wesentlichen Chrestomathien, sodann aber auch ganze Schriften zu Grunde zu legen. Die Frage, ob Chrestomathie oder Einzelausgaben, spielte früher eine große Rolle; auch heute wird sie noch besprochen; man vergl. Preslers Bericht in der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen VII, 5 u. 6: „Ist bei dem neusprachlichen Unterricht der Mittelklassen eine Chrestomathie oder ein Schriftsteller vorzuziehen?" (Reden von Jansen, Bahlsen und Harnisch.) Daß so bald wie möglich ein Ganzes, sei es ein ganzer Schriftsteller oder wenigstens ein Auszug, der ein Ganzes darstellt, einzutreten habe, ist jetzt allgemeine Ansicht. Auch das Lesebuch des Lehrbuches muß zusammenhängenden Stoff bieten; es ist also die natürlichste Chrestomathie.

Wünschenswert ist, daß dieses namentlich das Nötigste aus der englischen Geschichte nach einem leichten Schriftsteller, wie z. B. Dickens, 'A Child's History of England', oder Emily Taylor, 'England and its People', und der englischen Geographie enthält. Es führt dann weiter in englische Lebensverhältnisse und speziell Londons ein. Auch die Einzellektüre kann diesem Zwecke dienen, wie z. B. die Rengersche Sammlung ein Bändchen, betitelt 'London and its Environs', enthält, das mit zweckmäßigen Bildern ausgestattet ist. In den Einzelausgaben soll nach den preußischen Bestimmungen die historische, novellistische und poetische Litteratur des neunzehnten Jahrhunderts bevorzugt werden. Das Wichtigste wird sein, eine zweckmäßige Auswahl zu treffen, derart, daß man vom Leichteren zum Schwierigeren aufsteigt und danach die Lektüre der verschiedenen Klassen bestimmt. Von Anfang an muß aber die ethische Seite der neusprachlichen Lektüre betont werden. Sehr beherzigenswert ist in dieser Hinsicht die Schrift Karl Wehrmanns, „Der erziehliche Wert der französischen und englischen Lektüre“ (Progr. Realschule Kreuznach 1895). Die Lektüre muß von Interesse für die Jugend sein, sie soll aber auch intellektuell und moralisch veredeln. Daher ist auch auf der untersten Stufe das Fade, Läppische auszuschließen. Wir haben heutzutage keinen Mangel mehr an gesunder Kost. Für die Mädchen kommt manches in Betracht, was die Knabenschulen ausschließen werden, sofern es nur ethisch wertvoll ist. Wenn z. B. die Schriften der Mackarneß von manchen für Knabenschulen als 'childish' bezeichnet werden, so sind sie das für das achte Schuljahr der Mädchenschule keineswegs. Außer den Sunbeam Stories halte ich hier 'Amy's Kitchen', (z. B. bei Velhagen & Klasing), welche Erzählung werkthätige Nächstenliebe predigt, für sehr passend (auch von Bretschneider, „Zur Auswahl der englischen Lektüre“, Zeitschrift für lateinlose Realschulen V, 9—12, empfohlen); oder man greife zu Hesba Stretton, 'Alone in London'; hier ist wirkliche Christusliebe bethätigt (Ausgabe von Nehry, Wolfenbüttel 1895). Von Marryat empfehle ich auf dieser Stufe 'The Children of the New Forest' (eine Ausgabe mit Wörterbuch ist zu bevorzugen), auch wegen der geschichtlichen Anklänge an die Zeit Cromwells. — Im neunten Schuljahr paßt 'Little Lord Fauntleroy', von der Burnett oder 'An Old-fashioned Girl' von der Alcott (Tauchnitz, Students' Series) oder 'Jackanapes' von der Ewing (ebenda). Dieser letzteren Schriftstellerin rühmt Ad. Müller (Herrigs Archiv Bd. 87, S. 97 f.) mit Recht die Beobachtungsgabe für das Kinderleben, den feinen Humor und das Verständnis für Natur und Wesen der Tiere nach. — Etwas schwerer ist 'Misunderstood' von der Montgomery (z. B. von Lion bei Kühtmann). — Für das zehnte Schuljahr kommen in erster Linie folgende Werke in Betracht: 'Christmas Carol' von Dickens, das Wehrmann mit Recht geradezu „ein sociales Gedicht“ nennt (S. 20); von Scott vor allem 'The Lady of the Lake' (gute Ausgabe von Krummacher, Friedberg und Mode: vgl. meine Besprechung, Litteraturbl. f. germ. u. rom. Phil. 1886, Februar;

vgl. auch Timm, Sir Walter Scott's Lady of the Lake, Mädchenschulprogramm, Memel 1887); eine passende Auswahl aus Tennyson (es giebt deren drei, soviel ich sehe: von Kutschera in Rauchs Engl. Readings, von Hamann bei Tauchnitz, Stud. Ser. und meine bei Friedberg & Mode). Trefflich geeignet, um in englisches Leben einzuführen, ist Massey, 'In the Struggle of Life' (Harnisch, Leipzig, Spindler). Wenn Wehrmann mit Recht sagt, daß der Umgang mit bedeutenden Erscheinungen veredelnd wirke und Southeys 'Life of Nelson' oder Franklins 'Autobiography' vorschlägt, so könnte im zehnten Schuljahr der Mädchenschule auch an diese gedacht werden. Gerade unsere Anstalten sollten sich immer mehr klar machen, daß „geistige Zucht, logische Übung und dialektische Schärfe durch Vertiefung in die Gedanken eines Schriftstellers eher zu erzielen ist, als durch grammatische Schulung" (Wehrmann S. 38). Die grammatische Seite ist genügend ausgebaut, aber inhaltlich das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden, worin nach Paul de Lagarde die Bildung besteht, das wird ja gerade den Mädchen so schwer, und darauf sollte man bei der Behandlung und Auswahl auch der neusprachlichen Lektüre sehen. Das äußere Ziel des Unterrichtes ist die Anleitung zum freien Gebrauch der Sprache, das innere die Durchdringung eines ethisch and pädagogisch wertvollen Gedankeninhaltes (ebenda S. 41 f.). Wir müssen uns bei der Auswahl beschränken und daher manches Wünschenswerte, das aber für uns doch erst in zweiter Linie kommt, zurückstellen oder der Privatlektüre überweisen, die ja auch mit Recht in den preußischen Bestimmungen (S. 26) berücksichtigt wird. Manches, was wir in der Schulzeit nicht bewältigen können, werden wir für die spätere Fortbildung empfehlen. Mit Recht sagt Ad. Müller („Bemerkungen zur englischen und französischen Lektüre in Mädchenschulen", Prgr. Elisabethschule, Berlin 1891): „Die Lektüre soll dazu anregen, daß das der Schule entwachsene Mädchen sich um das geistige Leben eines fremden Volkes aus freiem Antrieb weiter kümmert" (S. 3). Er macht auf die englischen Sammlungen: Society for Promoting Christian Knowledge, The Lily Series, The Ruby Series, Cassells Red Library aufmerksam, in denen jeder Band nur 1 sh. kostet. Wenn er sich (S. 5) gegen den 'Vicar of Wakefield' auf der Mädchenschule erklärt, so muß ich ihm recht geben, obwohl es ein „Evangelium unerschütterlichen Gottvertrauens ist" (Wehrmann a. a. O., S. 21); wenigstens in die Klasse gehört es nicht. Auch für Shakespeare werden wir kaum Zeit haben. Will man 'Shakespeare Stories' lesen, so nehme man die von Seamer (z. B. Ausgabe von Saure, Berlin, Herbig). Auf dem Seminar ist natürlich wenigstens Julius Cäsar und Macbeth zu lesen. Auch Litteraturgeschichte gehört nicht in die Schule. Auf dem Seminar wird sie am besten durch Analyse der Hauptwerke und Anführen charakteristischer Stellen aus dem Leben der Schriftsteller zu betreiben sein (vgl. Mangold, „Gelöste und ungelöste Fragen der Methodik", Berlin 1892, S. 18 f.). Ich führe, vom Leichteren zum Schwereren aufsteigend, dasjenige an, was für die Privatlektüre empfohlen

werden kann: Defoe, 'Robinson' (z. B. Ausgabe von Foth bei Renger); Scott, 'Tales of a Grandfather' (z. B. Ausgabe von O. Schulze bei Kühtmann); Marryat, 'Settlers'; Miß Yonge, 'The Little Duke'; Grace Kenedy, 'Anne Ross'; Mackarneß, 'The House on the Rock'; Alcott, 'Little Women' (z. B. von Opitz bei Freytag); Coolidge, 'What Kate did at School'; Ewing, 'The Brownies' (z. B. von Ad. Müller, Tauchnitz, Students' Series) und 'Timothy's Shoes' (von Roos ebenda); Grace Aguilar, 'Home Influence'; George Elliot, 'The Mill on the Floss'; Longfellow, 'Evangeline'; Th. Moore, 'The Paradise and the Peri'; W. Irving, 'Sketch Book'; Dickens, 'Cricket on the Hearth'; Scott, von den Epyllien: 'The Lay of the Last Minstrel', 'Marmion', von den Romanen: 'Ivanhoe' und 'The Abbot' (Gefangenschaft der Maria Stuart in Loch Leven Castle; darin eine Streitszene, die der berühmten Parkszene in Schillers Maria Stuart merkwürdig ähnlich ist).

Von englischen Briefen nenne ich die der klassischen Schriftstellerin Lady Montagu (z. B. von Lambeck bei Weidmann), aus neuerer Zeit Lady Barker, 'New Zealand' (von Hengesbach bei Gärtner).

Englische Gedichte wird das Lesebuch, bezüglich Lehrbuch, schon enthalten. Über besondere Sammlungen, sowie Lesebücher s. Anhang III.

Wie sehr man hinsichtlich der Lektüre noch tastet und ohne Prinzip auswählt, beweist die sehr verdienstliche Statistik Wunders in dem neuesten Hefte der Neueren Sprachen (für das Jahr 1886 hatte sie Wespy gegeben): „Französische und englische Lektüre auf höheren Mädchenschulen". Wie kann man z. B. Bulwers 'Lady of Lyons', so gut es als Drama ist, in Mädchenklassen lesen lassen? Warum ich dagegen bin, brauche ich wohl nicht näher anzugeben. Bulwer ist überhaupt kein rechter Schulschriftsteller: 'The Last Days of Pompei' würde ich nicht wählen; es interessiert die Mädchen nicht und führt in alte Zeit, während wir so Wichtiges aus der neueren zu lesen haben. Ferner vergreift man sich hinsichtlich der Klassenstufe; 'Amy's Kitchen' darf nicht erst auf der Oberstufe gelesen werden. Interessant ist, daß sich Longfellows 'Evangeline' als die nach Dickens' 'Christmas Carol' beliebteste Lektüre herausstellt; ich stelle es erst in zweite Reihe. Man sieht daraus, wie wichtig die Feststellung eines Kanon von empfehlenswerten Werken ist, die jetzt in Angriff genommen wird. Einen gewissen Spielraum wird man immer lassen müssen, aber eine Reihe unzweckmäßiger Werke müssen für immer schwinden.

Mündliches Übersetzen. (Herübersetzen; aus dem Englischen.) Auf der Unterstufe wird man zunächst übersetzen lassen. Hausknecht (bei Rein) nimmt zwei Stufen an, zunächst Übersetzungsdeutsch und dann gutes Deutsch. Ich meine, man sollte sofort gutes Deutsch fordern. Bei leichteren Texten kann nach oben hin das Übersetzen mehr und mehr aufhören. Es ist zweckmäßig, die Reihenfolge des Lesens und Übersetzens von seiten der Schülerinnen wechseln zu lassen; der Lehrer wird immer

am besten zuerst lesen, ehe die Schülerinnen das Buch aufschlagen. Gutes Lesen ist der Prüfstein des Verständnisses; auf gutes Lesen von seiten des Lehrenden sowohl als von seiten der Mädchen ist sorgsam zu achten. — Die Präparation geschehe zuerst in der Schule in gemeinsamer Arbeit, später zu Hause; in der folgenden Stunde vergewissere sich der Lehrende durch Fragen in ganzen englischen Sätzen, ob die neuen Wörter und Wendungen des in der vorigen Stunde Durchgenommenen behalten sind. In den oberen Klassen lasse man auch viel unvorbereitet lesen und kontrolliere das Verständnis durch Zwischenfragen.

Ein Vokabular ist nach den preußischen Bestimmungen nicht gestattet. Wer ein solches nötig zu haben glaubt, findet es bei C. Jorns, 'The Young Lady's Vocabulary with Conversations'. Für höhere Mädchenschulen, Seminarien und zum Selbststudium, 2. Aufl., Berlin 1891 (Knitting, Plain Needlework, Dressmaking, Millinery, Fancy-Needlework, Cooking, Cleaning and Washing, Concert and Theatre, Coffee-Party).

Synonymik, Stilistik und Metrik werde gelegentlich getrieben. Der Lehrende kann sich darüber bei Münch, „Englische Aufsätze als Unterrichtsgegenstand" (Vermischte Aufsätze, Berlin 1888), Rats erholen.

VIII.
Sprechübungen.

Sprechübungen müssen so früh wie möglich beginnen, schon nach wenigen Unterrichtsstunden, und sie müssen dauernd jede Stunde fortgesetzt werden. Der beste Stoff für die Anfangsstufe ist die unmittelbare Anschauung, dann das Bild und das Lesestück. Von den Gedichten eignen sich die gegenständlichen, weniger die mit abstraktem Inhalt; es gehört schon eine bedeutende Beherrschung der Sprache dazu, um den Inhalt eines solchen in guter englischer Prosa wiederzugeben. Abstrakte Gedichte und grammatischer Stoff sind am wenigsten ergiebig; obwohl es sehr leicht ist, über Verstandenes aus dem Gebiete der Grammatik wiederholungsweise englisch zu sprechen, so kommt doch für die Sprache des alltäglichen Lebens im ganzen wenig dabei heraus. Wer nicht über Gegenstände der Anschauung sprechen läßt, giebt das beste Mittel für diese wichtige Übung aus der Hand. Das reichste Gebiet ist die unmittelbare Anschauung, das Anschauungsgebiet des alltäglichen Lebens; ein treffliches Hülfsmittel ist soeben in Karlsruhe erschienen; es ist Kron, 'The Little Londoner', ein Werkchen, das dem in dritter Auflage vorliegenden, sehr beliebten „Petit Parisien" analog ist. Die Muttersprache möglichst zu verbannen, ist dabei Hauptsache, wobei indessen für einzelne unbekannte Wörter, die nicht durch Umschreibung oder aus dem Zusammenhange zu erschließen sind oder nicht durch Deuten auf den entsprechenden Gegenstand erkannt werden, am kürzesten das deutsche Wort eintritt. Man versäume ja nicht die ungemein anregende Übung, die darin liegt, daß die Schülerinnen sich gegenseitig fragen. Auch Umbildungen, z. B. Verwandlung der erzählenden in die dialogische Form und umgekehrt

sind nützlich (vgl. Quensell, „Über die Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts auf der höheren Mädchenschule", Progr. Essen a./Ruhr 1893/1894, S. 7).

IX.

Schriftliche Übungen.

Als erste schriftliche Übungen ergeben sich am natürlichsten Diktate über die dagewesenen Wörter. Auch später, auf allen Stufen, müssen Diktate eine Rolle spielen, wie sie ja auch die preußischen Bestimmungen fordern; nur gebe man sie möglichst lange über schon Durchgenommenes; erst wenn die Schülerinnen eine gewisse Übung im Auffassen des gut englisch Vorgesprochenen haben und eine gewisse Kenntnis der Sprache besitzen, kann man ganz Unbekanntes diktieren. Dabei ist vorausgesetzt, daß oft unbekannte Stücke vorgelesen sind zur Prüfung des Verständnisses vermittelst bloßer Aufnahme durch das Ohr. Beachtet man diese Voraussetzungen nicht, so wundere man sich auch nicht über große Fehlerzahl. Eine weitere Übung ist die Niederschrift des mündlich eingeübten Stückes aus dem Kopfe (vgl. Walter a. a. O.). Hinsichtlich des Zeitpunktes, wann die schriftlichen Übungen einzutreten haben, gehen die Meinungen sehr auseinander. Walter läßt sie bald eintreten; manche fordern sechs Wochen; Hartmann warnt davor, die schriftlichen Übungen zu früh zu beginnen; er fordert, ein Vierteljahr erst verstreichen zu lassen, um die Übung des Ohres erst gründlich vorzunehmen. Bei ihm bestehen die schriftlichen Übungen dann in: 1. Diktaten, 2. Beantwortung von Fragen (Diktat und Arbeit zugleich), 3. Fragenbildung von seiten der Schüler, 4. Beschreibung eines Teiles oder des ganzen Bildes, auch in erzählender Form (a. a. O. S. 19).

Schriftliche Übersetzungen.

Das Herübersetzen (aus der fremden Sprache) ist eine treffliche Übung für den deutschen Stil und wird daher mit Recht auch in den preußischen Bestimmungen als gute Aufsatzübung betont (vgl. Quensell, a. a. O. S. 8; Mangolds siebente These). — Das Hinübersetzen (in die fremde Sprache) hat einen Sinn, wenn man es auf der Oberstufe zur Kontrolle des grammatischen Wissens verwertet. Um eine fremde Sprache idiomatisch schreiben zu lernen, ist es auf der Unter- und Mittelstufe nicht zu billigen. Die Psychologie lehrt, daß zum Erlernen der fremdsprachlichen Ausdrucksweise das Dazwischentreten der Muttersprache geradezu ein Hemmnis ist. Das Denken in der fremden Sprache besteht in der unbewußten Nachbildung des fremden Musters, sei es nun bloß durch das Ohr oder durch das Auge vermittelt. Mangold sagt: Ohne Übersetzung wird reichere Sprachbildung, folglich auch reichere Geistesbildung erzielt. „Ich glaube nicht an die geistesbildende Kraft des Übersetzens" („Fragen des englischen Unterrichtes", Berlin 1896, S. 35). Schon 1882 schrieb Vietor (Quousque tandem): „Das Übersetzen in die fremde Sprache ist eine Kunst, welche die Schule

nichts angeht." Es ist eine viel schwerere Kunst als das freie Schreiben in der fremden Sprache; denn um eine gute Übersetzung hervorzubringen, muß man das Sprachgefüge beider Sprachen vollkommen überschauen; sonst wird es eben in unserem Falle Übersetzungsenglisch. Die ganze Reform drängt daher auf die freie Arbeit hin, auch als Prüfungsarbeit bei abzulegendem Examen. Die Behörden, welche mit tiefem Verständnis den Bewegungen der Reform gefolgt sind, werden gar nicht umhin können, diesem Drängen schließlich nachzugeben. Die naturgemäße schriftliche Arbeit auf der Unter- und Mittelstufe ist einzig und allein die freie Arbeit, vom unscheinbarsten Aufsätzchen und Briefchen an bis zu umfangreicheren Erzählungen und Beschreibungen. Auch Münch sagt bereits: „Auf der untersten Stufe wird am besten nicht übersetzt." Lange wird es nicht mehr dauern, dann ist diese Übung gerade in den unteren Klassen verschwunden. — Bei den freien Arbeiten lasse man auch Vor- und dann Nacherzähltes schriftlich bearbeiten, dulde aber auf keinen Fall, daß dabei nachgeschrieben werde; einzelne Vokabeln kann man an die Tafel schreiben. Auf der Oberstufe kann auch die Privatlektüre für die schriftliche Arbeit, den Aufsatz, nutzbar gemacht werden.

Anhang. Weitere Hülfsmittel.

I. Walter, „Der Anfangsunterricht im Englischen auf lautlicher Grundlage", Realschulprogramm, Kassel, 1887. W. Fick, „Zur Methode des englischen Anfangsunterrichts", Programm der Realschule an der Weidenallee, Hamburg, 1894. Franz Beyer, „Die Lautschulung in meinem Anfangsunterricht", Neuere Sprachen II, 65; 136. Henry Sweet, „Elementarbuch des gesprochenen Englisch", 3. Auflage, 1891. Wilhelm Vietor, „Elemente der Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen", Leipzig, 3. Aufl., 1894. Ph. Wagner, Engl. Grammatik I, Sprachlaute. II. Elementargrammatik u. Lesebuch, Tübingen, 1888 (von Sievers gerühmt). Jeaffreson-Boensel, 'English Dialogues with Phonetic Transcriptions' (Verschiedenheit der Vokalbildung im Englischen und Deutschen), Hamburg, 1891. Miß Soames, 'An Introduction to Phonetics', London, Sonnenschein & Co. Sievers „Grundzüge der Phonetik", 3. Auflage, Leipzig, 1885. Sweet, 'Handbook of Phonetics', Oxford, 1877. Johan Storm, „Englische Philologie", Leipzig, 2. Aufl., 1896. Trautmann, „Die Sprachlaute im allgemeinen und die Laute des Engl., Frz. u. Deutschen im besonderen", Leipzig, 1884—1886. Deutschbein, „Über die Resultate der Lautphysiologie mit Rücksicht auf unsere Schulen", Herrigs Archiv, Bd. LXX, 39—72. H. Klinghardt, „Artikulations- und Hörübungen", Köthen, 1897. Rambeau, „Die Phonetik im franz. u. engl. Klassenunterricht, eine Begleitschrift zu den Lauttafeln", Hamburg, 1888. Schröer, „Über den Unterricht in der Aussprache des Englischen", Berlin, 1884. Jespersen, 'The Articulation of Speech Sounds', Marburg, 1889. Western, „Englische Lautlehre für Studierende und Lehrer", Heilbronn, 1885; derselbe, „Kurze Darstellung der Aussprache für Schulen und zum Selbstunterricht", 2. Aufl., Leipzig, 1892. Waetzoldt, „Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer", Berlin, 1893.

H. Klinghardt, „Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode", Marburg, 1888; derselbe, „Drei weitere Jahre" 2c., ebenda, 1892. Junker, „Lehrversuch im Englischen nach der neuen Methode 1890—1893", Bockenheim, 1893 (vgl. meine Besprechung, Litterbl. f. germ. u. rom. Ph. 1893, August). Ducotterd, „Die genetische Methode auf den neusprachlichen Unterricht angewendet", Z. f. weibl. Bildung XX, 1892. — Man vergl. außerdem die Litteratur bei Otto Wendt, „Encyklopädie des englischen Unterrichts", Hannover, 1893;

bei Glauning in: Münch-Glauning, „Didaktik und Methode des französischen und englischen Unterrichts", München, 1895; bei Hausknecht, „Englischer Unterricht" (W. Reins „Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik"). Kron, „Zur Verwertung der bildlichen Anschauung im neusprachlichen Unterricht" (Leipzig, Fock, 1896). — Die ganze Reformlitteratur seit 1888 hat H. Breymann zusammengestellt: „Die neusprachliche Reformlitteratur von 1888—1893" (3 Mk).

II. G. Schild, „Zur Frage der Veranschaulichungsmittel im fremdsprachlichen Unterricht", N. Spr. II, 514. Flemming, „Photographien von England und London, Frankreich und Paris zur Belebung des Unterrichts, N. Spr. III, 255; derselbe, „Englische Ansichten", ebenda IV, 64; derselbe, „Hilfsmittel für den fremdsprachlichen Anschauungsunterricht", N. Spr. IV, 509 f. — Die Viaduct Photograph Series (42 Holborn Viaduct, London), enthält schöne Abbildungen der Hauptgebäude Londons. Im übrigen vgl. den Katalog der Englischen Realien-Ausstellung zu Hamburg 1893, (für 50 Pf. von der Buchhandlung von G. Fritzsche, Gerhofftr. 5, portofrei zu beziehen). Realien in der Hand des Lehrers: Hazells Annual (3 s. 6 d). Henry Craik, 'The English Citizen'. Arnold-Forster, 'Citizen-Reader', (sehr gut und billig: 1 s. 6 d.). Das Historical Scrap Book bei Cassel & Co. G. Wendts 'England'. 'English Sketches' ed. Wolpert (Renger). 'Rambles through London Streets' (Velhagen & Klasing). Ehindler, 'Glimpses of London', (Leipzig, Giegler). 'On English Life and Customs', ed. Conrad (Gärtners Verlag). 'Escott' ed. Regel (ebenda).

III. Lesebücher: Saure (für Mädchenschulen), Kassel, 1886. Nader-Würzner, Engl. Leseb., Ausg. f. Deutschland, Wien, 1891. Wershoven, Köthen, 1886. Wershoven-Becker, ebenda, 1893. Löwe, 'England and the English'. Hausknecht, 'Reader', Berlin, 1894. Material zu Sprechübungen: Conrad, 'England', Stuttgart, 1893. Deutschbein, „Systematische englische Konversationsschule", Köthen, 1892 (vgl. meine Besprechung N. Spr. I, 368 f.).

Gedichtsammlungen: Bandow (Elberfeld), Bremer (Bremen), Bube (Stuttgart), Ey (Altenburg), Gesenius (Halle a. S.), Gropp & Hausknecht, (Leipzig, Renger), Groth (Leipzig), Kirchner (Leipzig, Teubner), Pfundheller (Berlin, Weidmann), Regel (Dresden, Kühtmann), Saure (Berlin, Herbig), Schulz (Altenburg), Ehindler (Marburg), Wingerath (Köln).

E. Geschichte.

Von

Dr. Ernst Groth,

Oberlehrer an der städtischen Höheren Schule für Mädchen in Leipzig.

I. Entwicklung des Geschichtsunterrichts.

1. Der Geschichtsunterricht hat in der Erziehung der weiblichen Jugend eine ähnliche Entwicklung durchgemacht wie an den höheren Knabenschulen. Es ist bekannt, daß erst gegen Ende des 17. Jahrhunderts die Geschichte als besonderes Lehrfach allgemeiner in die sog. Gelehrtenschulen eingeführt wurde. Diese Neuerung ist wesentlich auf Comenius' Einfluß zurückzuführen, der in seiner Schrift „Die pansophische Schule" (Scholae Pansophiae Delineatio) das Geschichtsstudium als beständigen Begleiter der primären Studien durch alle

Klassen verlangte: Die Geschichte erfreue die Sinne, rege die Phantasie an, schmücke die Bildung, bereichere die Sprache, schärfe das praktische Urteil und bilde in der Stille die Klugheit. Bis zum Ende des 17. Jahrhunderts war die Geschichte fast an allen Schulen Sache des Privatstudiums und des Privatunterrichts.

Im Mittelalter wurden diesem Unterricht encyklopädische Werke, z. B. die zwanzig Bücher „Originum seu etymologiarum" des Bischofs Isidor von Sevilla zu Grunde gelegt. Bemerkenswert ist es, daß schon im Mittelalter die Frauen ein lebhaftes Interesse für Geschichte zeigten. Die Nonne Roswitha im Benediktinerkloster Gandersheim verfaßte in Hexametern eine Geschichte Ottos I. und eine ihres Klosters. Und die Äbtissin Herrad von Landsperg († 1195) im elsässischen Kloster Hohenburg schrieb eine mit Bildern reich ausgestattete Encyklopädie „Hortus deliciarum", worin sich auch Belehrungen über die religiöse und profane Geschichte bis zur Errichtung des Frankenreiches vorfinden. In der Vorrede sagt diese gelehrte Äbtissin, sie habe das Werk für ihre Klostergemeinde, d. h. vor allem für die Nonnen und Klosterschülerinnen geschrieben; und man muß annehmen, daß schon im Mittelalter unter den Frauen und Mädchen des höheren Standes ein gewisses Lesebedürfnis vorhanden war, das sich besonders auf historische Lektüre, auf Chroniken, Annalen, Übersetzungen der alten Geschichtschreiber u. s. w. erstreckte.

Wie groß das Interesse an historischen Erzählungen später auch in bürgerlichen Familien war, ersehen wir aus den Stoffen, die die Meistersänger bearbeiteten. Manche der Geschichtsbücher, die Hans Sachs als seine Schätze aufzählt, z. B. die Römische Historie von Schöferlin, werden auch in anderen Bürgerfamilien zu finden gewesen sein. Durch die Humanisten und Reformatoren wurde das Geschichtsstudium bedeutend gefördert. Sie preisen den hohen sittlichen Wert der Historie und halten die Historienschreiber für „die allernützlichsten Leute und besten Lehrer, daß man sie nimmermehr genug kann ehren, loben oder danksagen." Luther, von dem diese Worte herrühren, möchte die Geschichte sogar in die Schulen eingeführt wissen; ihren Bildungswert für die Kinder schätzt er sehr hoch: „Da würden sie hören die Geschichte und Sprüche aller Welt, wie es dieser Stadt, diesem Reiche, diesem Fürsten, diesem Manne, diesem Weibe gegangen wäre, und könnten also in kurzer Zeit gleichsam der ganzen Welt von Anbeginn Wesen, Leben, Rath, Anschläge, Gelingen und Ungelingen vor sich fassen, wie in einem Spiegel, daraus sie denn ihren Sinn schicken und sich in der Welt Lauf richten könnten mit Gottes Furcht, dazu witzig und klug werden aus denselbigen Historien, was zu suchen und zu meiden wäre in diesem äußerlichen Leben und anderen auch darnach rathen und regieren . . . Ja wie leid thut mir's, daß ich nicht mehr Poeten und Historien gelesen habe und mich auch niemand dieselben gelehrt hat."

Ein Schüler Melanchthons, der Rektor Neander an der Ilfelder Klosterschule machte sogar den Versuch, den Geschichtsunterricht in seine Schule einzuführen, weil die Historie „nicht allein ein herrlich, lustig Studium, daraus

Doctrinae in omni vita multipliciter proficuae von einem jeden genommen werden können, Sondern auch viel in Ecclesia und in republica sine historiis nicht kann expliciret werden". Im allgemeinen blieb aber noch im 16. Jahrhundert das Studium der Geschichte Gegenstand des Universitätsunterrichts oder des Privatfleißes. Das am meisten gebrauchte Lehrbuch war das 1556 erschienene „Kompendium von den vier Monarchieen" von Sleidan (die vier Monarchieen oder Weltreiche sind nach biblischer Auffassung das babylonische, das persische, das makedonische und das römische). Dieses Buch beherrschte, wie wir später sehen werden, auch noch im 18. Jahrhundert die Geschichtsauffassung im Mädchenunterricht, soweit dieser von Hofmeistern und Hofmeisterinnen erteilt wurde.

2. Die Entwicklungsstufen des Geschichtsunterrichts sind von Albert Richter quellenmäßig und gründlich in Kehrs „Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes" (2. Aufl., Gotha 1888) behandelt worden. Leider geht er auf die Bildung der weiblichen Jugend nirgends ein. Ebensowenig halten Kreutzer, Zillig und Neubauer in Reins „Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik" eine Berücksichtigung der höheren Mädchenschule für notwendig. Wir können an dieser Stelle nur die Fortschritte im Geschichtsunterricht behandeln, die zugleich dem Mädchenunterricht gedient haben. Die chronologische Darstellung der geschichtlichen Ereignisse führte Buno in seinem Lehrbuch Idea Historiae (Lüneburg 1672) streng durch; aber die Sucht, Namen und Thatsachen verständlicher zu machen, verleitete ihn zu Künsteleien und Albernheiten. Damit die Kinder die Namen von Noahs Söhnen leichter behielten, hat er z. B. Sem mit einer Semmel, Ham mit einem Hammer und Japhet als sehr dicken Mann (weil er ja fett ist) abgebildet. Erst durch die Philanthropisten Basedow, Salzmann und Bahrdt bekam dieser Unterricht einen gewissen Aufschwung. Es ist Basedows Verdienst, daß er die Kenntnis historischer Begriffe, z. B. Demokratie, Aristokratie, Parlament, Heer, Flotte als Vorbedingung für einen erfolgreichen Geschichtsunterricht verlangte. Salzmann verdanken wir die Einführung der Heimatkunde. Das Kloster Reinhardsbrunn, das er oft mit seinen Zöglingen besuchte, wurde der Ausgangspunkt seines Geschichtsunterrichts. „So bereiten wir uns zur Erlernung der Geschichte, bekommen Begriffe von Jahrhunderten, Altertum, Dokumenten u. dergl., und nun erst ist es Zeit, auch die Geschichte andrer Länder sich bekannt zu machen" (vergl. seine Schrift: Noch etwas über die Erziehung, 1784, S. 90). Bahrdt verlangt in seinem philanthropinischen Erziehungsplan, daß der Geschichtsunterricht den Charakter des Zöglings bilden müsse. Er sagt: „Nacheifernde Tugend, ernsten Abscheu vor den Lastern, Klugheit in Handlungen, reifes Urteil über den Menschen, Toleranz, wahre Philosophie, selbst die Religion — alles giebt, lehret, erläutert die Geschichte. Freilich nicht jene dürren Gerippe von Universalhistorie, die das Gedächtnis mit Jahreszahlen und Namen anfüllen, hingegen dem Verstande nichts zu denken und dem Herzen nichts zu fühlen geben. Wenn wir der Geschichte einen so unermeßlichen

Nutzen zuschreiben, so verstehen wir die, welche den Menschen den Menschen kennen lehret, d. h. welche ihm die mannigfaltigen Arten der Handlungen, der Lebensart und der Sitten der Menschen, ihre Ursachen, Folgen und Wirkungen, ihre äußerlichen Veranlassungen, ihre unendliche Verschiedenheit in verschiedenen Zeiten, unter verschiedenen Umständen, in verschiedenen Gegenden u. s. w., ferner ihre verschiedenen Verfassungen, Schicksale, Revolutionen, nebst den Quellen und Triebfedern derselben u. s. w. vor Augen leget, und welche zugleich so vorgetragen wird, daß zu eben der Zeit, da das Gedächtnis Vorräte sammelt, die Urteilskraft genährt und das Gefühl gebildet wird."

Trotz dieser gesunden Anschauungen der Philanthropen behaupten sich im 18. Jahrhundert doch noch die seichten, lediglich auf Kuriositätenkram gerichteten Geschichtsbücher, z. B. die vom Rektor Endesfelder 1754 in Breslau veröffentlichte „Kurtzgefaßte Kinder-Historie, also eingerichtet, daß die moralischen Lebensgeschichten der römischen Kayser einem Kinde von 10 Jahren in kurzer Zeit mit Lust können bekannt gemacht werden. Vor die adeliche und bürgerliche Jugend wie auch vor junges Frauenzimmer aufgesetzet und in Frag und Antwort ans Licht gegeben." Endesfelder betont besonders den moralischen Wert der Geschichte. In der Vorrede sagt er: „Die Sittenlehre wird aus der Historie am besten gelernet, denn sie stellet uns sowohl Exempel der Tugenden und Laster vor. Sie zeiget uns, wie Gott das Gute belohnet, und das Böse bestrafet hat. Die Historie bahnet den Weg zur Sittenlehre am besten." Im merkwürdigen Widerspruch zu dieser moralischen Ansicht stehen freilich viele Begebenheiten, die er als wissenswert auch dem „jungen Frauenzimmer" erzählt, z. B. daß im Interregno „Margaretha, eine Gräfin von Henneberg, auf einmal 365 Kinder gebar," wie sich Heinrich VII. mit der „corpulenten Prinzeß Elisabeth aus Böhmen" vermählte, wie König Wenzel eine Bademagd belohnte u. a. (vergl. Hesses Lehrerbibliothek, V. Aus alten Schulbüchern, S. 130—148). Wir können uns nicht denken, daß Endesfelders kurzgefaßte Kinderhistorie zum Unterricht für Mädchen verwendet worden ist. Hierfür gebrauchte man im 18. Jahrhundert hauptsächlich Bearbeitungen französischer Erziehungswerke. Ein viel benutztes, sehr selten gewordenes liegt mir vor. Es ist die von Johann Joachim Schwabe verfaßte Bearbeitung: „Der Frau Maria le Prince de Beaumont*) lehrreiches Magazin für Kinder zu richtiger Bildung ihres Verstandes und Herzens, für die deutsche Jugend eingerichtet und mit den nöthigsten Kupfern versehen. Fünfte und vermehrte Auflage. Leipzig 1767." Der zweite Band heißt: „Magazin für junge Leute, besonders junges Frauenzimmer", und der dritte Band: „Nötige Unterweisungen für junges Frauenzimmer, welches in die Welt tritt und sich verheurathet." Die Verfasserin hat Grundsätze, die an die Philanthropen

*) Iselin empfiehlt in seinem Grundriß der nötigsten pädagogischen Kenntnisse für Väter, Lehrer und Hofmeister (Basel 1780) das Magazin der Beaumont, tadelt aber, daß die Moral übertrieben sei. Daneben empfiehlt er Schlossers Universalhistorie für Frauenzimmer (S. 246 u. 247).

erinnern. Sie sagt im Vorbericht zum zweiten Bande Seite X: „Die Erziehung besteht weder in der Erwerbung noch Ausbesserung einiger Geschicklichkeiten, noch in der äußerlichen Ordnung. Indessen lassen es doch die allerbesten dabey bewenden. Man muß bedacht seyn, aus einem Mägdchen von funfzehn Jahren eine christliche Frau, eine liebenswürdige Ehegattinn, eine zärtliche Mutter, eine aufmerksame Hauswirthinn, ein Mitglied der Gesellschaft, welches deren Nutzen und Annehmlichkeit vermehren kann, zu bilden. Wir wollen es noch einmal wiederholen: was für Mühe und Geschicklichkeit erfordert nicht eine solche Arbeit! Der größte Fleiß, die vollkommenste Erfahrung sind dabey kaum zureichend."

Den Unterricht in der Geschichte hält sie bei der Erziehung der jungen Mädchen für unbedingt notwendig. Sie sagt Seite XXI: „Heute zu Tage machet sich das Frauenzimmer eine Ehre daraus, alles zu lesen: Geschichte, Staatsschriften, philosophische Werke und Bücher von der Religion. Man muß sie also in den Stand setzen, daß sie ein sicheres Urtheil von demjenigen fällen können, was sie lesen und man muß sie das Wahre von dem Falschen unterscheiden lehren." *)

Der ganze Lehrstoff wird in Gesprächsform behandelt. Die Hofmeisterin Mademoiselle Gut, unterhält sich mit ihren Schülerinnen. Bei dieser Gelegenheit giebt sie auch ihre Ansichten darüber kund, was „ein Frauenzimmer von Stande" notwendig wissen muß. Wir gehen auf diese Stelle näher ein, weil sie für die Bildung der Mädchen aus höheren Ständen im 18. Jahrhundert bezeichnend ist.

„Sie muß ihre Muttersprache nach Regeln wissen, damit sie solche rede und schreibe, wie es seyn müsse. Sie muß sich mit einer guten Art in einer Gesellschaft zeigen lernen, eine Verbeugung zu machen wissen, wie es sich gehöret; und dazu hat sie einige Zeitlang einen Tanzmeister nöthig. Sie muß die Erdbeschreibung wissen und wenigstens einen allgemeinen Begriff von der Historie haben, auch einen Brief schreiben können. Dieß sind die Wissenschaften, die ich einem Frauenzimmer von Stande oder aus einem guten angesehenen Hause nicht verzeihen kann, wenn es solche nicht weis. Ich setze noch die französische Sprache hinzu, welche unumgänglich nöthig ist, seitdem sie die Sprache aller Höfe geworden. . . . Außer denen Wissenschaften, wovon ich geredet habe, giebt es noch andere, deren Erlernung ich dem jungen Frauen-

*) In dem Buche „Schattenrisse edler teutscher Frauenzimmer oder offenherzige und unparteyische Nachrichten von jetztlebenden berühmten schönen und biedern Damen. Aufgesetzt von einem ihrer Verehrer und Freunde" (Halle 1784) heißt es von der Frau Landrätin von Schrader, einer Schülerin der Beaumont: „In der Geschichte ist sie oft meine Bewunderung gewesen. Jede Kleinigkeit weiß sie darin umständlich und treu wieder zu erzählen, und das nicht allein in der neueren Staatengeschichte, sondern sogar in der alten oder sogenannten Universalhistorie. Die römische Geschichte hat sie im größten Detail studirt; alle Namen der merkwürdigen Patrioten und Schurken dieser Republik, alle entscheidende Thaten und merkwürdige Begebenheiten der Römer weiß sie so genau und so angenehm wieder zu erzählen, daß ich mich über meine elenden Hofmeister und über mein noch elenderes Studiren ärgere" (I, S. 151).

zimmer anrathe, als die Musik, das Zeichnen und die kleinen Handarbeiten. Sie können nicht Vorsicht genug wider die lange Weile und den Müßiggang brauchen, welche den größten Theil ihrer Fehler hervorbringen. . . . Als eine Christinn muß man seine Religion aus dem Grunde erlernen und sie nach Grundsätzen wissen. Da solche Frauenzimmer auch bestimmet sind, Hausmütter zu werden, so müssen sie die Haushaltung und Wirthschaft, die Art und Weise, ein Haus zu regieren, ihre Kinder zu erziehen, lernen."

Als Fräulein Luise lachend erwähnt, die Hofmeisterin habe vergessen, eine notwendige Wissenschaft zu nennen, nämlich die, „in der Karte zu spielen", benutzt Mademoiselle Gut die Gelegenheit, eine moralische Betrachtung über das Kartenspielen anzuknüpfen. (Vergl. Magazin für junges Frauenzimmer III, S. 203.) Der Herausgeber und Bearbeiter dieses Magazins hat zahlreiche Änderungen vorgenommen, die das Buch den deutschen Verhältnissen anpassen sollten, namentlich in den historischen Unterweisungen. Die Hauptrolle spielt, ganz wie in Sleidans Buch von den vier Monarchien, die alte Geschichte. Erzählungen aus der persischen, griechischen und römischen Geschichte werden, mit moralisierenden Betrachtungen gewürzt, vorgetragen und besprochen. So sagt die Hofmeisterin: „Eine Handlung ist moralisch oder sittlich gut, wenn sie nicht den natürlichen Grundsätzen zuwider ist und zu einem guten Endzweck geschieht. Wenn man das einmal versteht, so sage ich, des Lykurgus Gesetze waren vollkommen gut, nämlich von einer physischen Güte, weil sie die Wirkung hervorbrachten und auch hervorbringen mußten, welche er sich vorgesetzet hatte. Weil man aber zur Hervorbringung dieser Wirkung Mittel anwenden mußte, die den Grundsätzen der Natur zuwider waren: so sage ich, sie waren moralisch böse." (Magazin für junges Frauenzimmer II, S. 143.) Bei der Schilderung des Raubes der Sabinerinnen ruft die Schülerin Fräulein Lucia aus: „Ach, meine liebe Gut, ich bekomme einen rechten Haß gegen Romulus. Er würde viel besser gewesen seyn, wenn er alle diese armen Mägdchen hätte umbringen lassen, als daß er sie genöthigt hat, Männer zu nehmen, welche sie nicht kannten und folglich auch nicht lieben konnten." Worauf Mademoiselle Gut antwortet: „Ich habe Ihnen vor einiger Zeit gesaget, die Heurathen aus vernünftigen Ursachen wären viel glücklicher, als diejenigen, die aus Neigung geschlossen wurden. Hier haben Sie einen Beweis davon." (Ebenda III, S. 63.) Mit welcher Harmlosigkeit selbst die verfänglichsten Dinge im Geschichtsunterricht behandelt wurden, sehen wir an der Erzählung der Hofmeisterin über Aspasia. (Vergl. Unterweisungen für junges Frauenzimmer. Der IV. Tag, S. 177.) Bei der Schilderung von Klölias Heldenthat heißt es: „Diese tugendhaften Frauenzimmer billigten ihre Furcht und stürzeten sich herzhaft in die Tyber und schwammen diesen Fluß durch. Mademoiselle Scudéry, welche einen Roman von zwölf Bänden auf diese Begebenheit gebauet hat, giebt vor, es wäre eben keine große Gefahr dabey gewesen; diese Heldinnen hätten auf geflochtenen Hürden gesessen, welche von Soldaten wären fortgestoßen gewesen." (Ebenda: Der VI. Tag, S. 95.) Umfangreichen Gesprächsstoff liefert die Geschichte Coriolans, Virginias und des Camillus.

Die deutsche Geschichte wird in diesem Erziehungsbuch für die weibliche Jugend der besseren Stände sehr stiefmütterlich behandelt. Im ersten Bande, dem „Magazin für Kinder“ erzählt die Hofmeisterin im 16. Gespräch, S. 122 von Deutschland: „Von Alters hieß dieses Reich Germania, und waren seine Einwohner sonderlich wegen ihrer Tapferkeit im Kriege, noch mehr aber wegen ihrer Treue und Ehrlichkeit berühmet.“ Darauf sagt Fräulein Geistreich: „Ich habe aber auch gehört, meine liebe Gut, die alten Deutschen hätten brav trinken können.“ Und Mademoiselle Gut antwortet: „Dieser Vorwurf mag ihnen vielleicht daher gemacht seyn, weil sie keine Versammlung oder Berathschlagung hielten, bei welcher sie nicht zecheten; und weil sie gern jemand bewirtheten, oder gastfrey waren, vielleicht keinen vor ihrer Wohnung vorbey gehen ließen, dem sie nicht einen Trunk Bier anbothen.“ Im übrigen wird die ganze deutsche Geschichte auf einer Seite abgethan.

Neben derartigen Magazinen wurden für diesen Familienunterricht erwachsener Mädchen auch Zeitschriften*) und die sogenannten Universalhistorien benutzt, z. B. die von Freyer und Schröckh; auch auf französische Geschichtsbücher, z. B. die von Rollin, wurden die Mädchen verwiesen; der Einfluß französischer Geschichtswerke auf den Unterrichtsbetrieb an deutschen Schulen ist überhaupt im 18. Jahrhundert sehr stark gewesen. Im Philanthropin wurde z. B. nach Millots Elements d'Histoire générale unterrichtet (vergl. Richter a. a. O. S. 96).

3. Es ergiebt sich aus diesem Rückblick, daß die Geschichte in der Bildung des weiblichen Geschlechts schon eine gewisse Rolle spielte, noch ehe man Anstalten traf, diesen Unterricht in die Volksschulen einzuführen. Dies geschah in Preußen 1763 durch das General-Land-Schul-Reglement. In Wirklichkeit findet man auch noch am Ende des 18. Jahrhunderts den Geschichtsunterricht nur an gehobenen Stadtschulen oder Bürgerschulen. Aber hier zeigt sich bald das Bestreben, von der überlieferten Methode, bei der es sich um ein totes Wissen historischer Namen und Ereignisse handelte, abzugehen und die kulturgeschichtliche Entwicklung zu behandeln. Bahnbrechend sind in dieser Beziehung die Schriften des bekannten Göttinger Historikers Schlözer, besonders sein Buch „Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder“ (Göttingen 1799), und Dolz „Leitfaden zum Unterricht in der allgemeinen Menschengeschichte für Bürgerschulen“ (Leipzig 1797). Beide Bücher haben auch auf die Bildung des weiblichen Geschlechts**) einen großen Einfluß ausgeübt (Schlözers Tochter Dorothea

*) Die „Akademie der Grazien“, eine Wochenschrift zur Unterhaltung des schönen Geschlechts. Erster Teil 1774, bringt z. B. im 5. Stück eine Erzählung „Marcius Coriolanus und seine Mutter“.

**) Hensel rechnet in seinem „System der weiblichen Erziehung“ (Halle 1787, Teil I, S. 205) die Geschichte zu den notwendigsten oder unentbehrlichsten Fächern: „Geschichte, nicht sowohl nach den Regenten der Länder, sondern mehr nach den wichtigsten Vorfällen in denselben, zur mehreren Beobachtung der Charaktere und Schicksale wichtiger Menschen und Völker, wodurch die Geschichte eigentlich erst interessant für Frauenzimmer (wie für jeden) werden würde.“

hat sich sogar durch ihre historischen Kenntnisse in der gelehrten Welt einen Namen gemacht). Über Dolzens Leitfaden urteilt der Blankenburger Konsistorialrath Ziegenbein in seiner Kleinen Handbibliothek für Schullehrer und Freunde der pädagogischen Litteratur (Magdeburg 1815) S. 267: „Der Leitfaden von Dolz sagt den Bedürfnissen des weiblichen Geschlechts, nach unserm Dafürhalten, immer noch am meisten zu. Ausgezeichnete weibliche Karaktere können, wie Niemeyer in den Grundsätzen der Erziehung bemerkt, den Mädchen in den historischen Stunden nicht genug vorgehalten werden, damit sie, durch fleißiges Anschauen und Betrachten derselben, nachahmend, sich auch eine Sphäre schaffen lernen, in der sich jede Kraft entwickeln, und Leben und Freude um sie her verbreiten könne. An Jahreszahlen und Nahmen kann übrigens, wie Jean Paul in der Levana so wahr und richtig sagt, der Vortrag der Geschichte für Mädchen nicht dürftig genug, hingegen an großen Männern, ausgezeichneten weiblichen Karakteren nicht reich genug seyn. Auch sollte der Lehrer in Mädchenschulen über die furchtbar stürmenden Welteroberer, über die kühnen und talentvollen Räuberhauptmänner der ältern und neuern Zeit, einen Attila, Schach Nadir, Napoleon u. a. wie über alle im Buche der Geschichte verzeichneten Gräuelthaten einen vestalischen Schleier werfen, denn Mädchen sollten billig das Rohe, Unsittliche, Gewaltthätige nicht einmal hören!"

Dolz betont zwar die Wichtigkeit der vaterländischen Geschichte, er ist aber noch völlig im weltbürgerlichen Sinne befangen. Was er über die deutsche Geschichte berichtet, ist völlig unzureichend. Von Otto dem Großen weiß er nicht mehr zu sagen als: „Otto der Große, welcher erst in seinem Alter lesen und schreiben lernte, brachte 951 die Kaiserwürde in Italien wieder an Deutschland" (S. 58, 7. Aufl.). Die Hohenstaufen übergeht er vollständig; dagegen behandelt er die Geschichte Englands, Spaniens, Italiens, Schwedens, Rußlands u. s. w. ziemlich genau. Ein nicht zu unterschätzender Vorzug dieses Buches sind jedoch die kulturgeschichtlichen Abschnitte, obgleich man auch hier in der Nomenklatur fast erstickt (vgl. S. 128 ff.).

Dolzens Leitfaden scheint denn auch, trotz der Empfehlung des um das deutsche Mädchenschulwesen sehr verdienten*) Konsistorialraths Ziegenbein, beim

---

*) Vergl. seine Schulschriften, Quedlinburg 1809, mit der wichtigen Abhandlung: „Allgemeine historische Blicke auf die Entstehung und Fortbildung der Töchterschulen". Über den Geschichtsunterricht an der Blankenburger Industrietöchterschule sagt er: „Aus der Geschichte sucht der Lehrer das auszuheben, was das Mädchen am meisten anspricht. Also Biographien, Charaktere wahrhaft edler Männer, Weiber und Mütter aus der griechischen, römischen, deutschen, schweizerischen Geschichte u. s. w.; Geschichte der das Mädchen am meisten interessierenden Erfindungen; häusliche und religiöse Altertümer; Geschichte des weiblichen Geschlechts in verschiedenen Zeiten und unter verschiedenen Völkern. Es fehlt noch ganz an einem Buche zum Unterrichte in der Geschichte für das weibliche Geschlecht, und der Lehrer muß daher aus den historischen Musterschriften eines Barthelemy, Goldsmith, Schmidt, Schiller, Archenholz, Spittler, Johannes v. Müller, aus den Werken eines Schröckh, Bredow, Remer, Seybold, Jenisch, Becker, Baur, Pölitz, aus der Geschichte der Erfindungen von Busch, aus Meiners Geschichte

Unterricht der weiblichen Jugend wenig benutzt worden zu sein. Wenigstens klagt Karoline Rudolphi, eine der bedeutendsten Erzieherinnen am Anfang unseres Jahrhunderts, in ihrem berühmten „Gemälde weiblicher Erziehung" (2 Teile, Heidelberg 1807; 4. Aufl. 1857), daß es an einer Weltgeschichte für junge Mädchen gänzlich fehle. „Mangelsdorfs Exempelbuch aus alter und neuer Geschichte könnte wohl dienen, wenn der Ton nicht gar zu rüde und roh wäre, den Mangelsdorf einmal angenommen hat . . . Einstweilen muß ich einen Berg von Büchern zur Seite haben, aus denen ich nehmen kann, was ich jedesmal bedarf." (4. Aufl. I, S. 220 und 222.)

Wie trostlos es mit dem Geschichtsunterricht für die weibliche Jugend noch am Anfang des 19. Jahrhunderts stand, sehen wir aus den lustigen Bemerkungen in Bettina v. Arnims Buch „Die Günderode. Ein Briefwechsel" (Grünberg und Leipzig 1840). Es wurde noch immer nach dem Kompendium über die vier Monarchieen unterrichtet, „wo der Lehrer gleich hinter Nimrod den Assyrer Ninus drein jagt. Ich jagte also ohne Aufenthalt mit, bis das Reich wieder befreit wird durch Nabopolassar, von dem ich auch nicht weiß, woher er geflogen kam; Nebukadnezar eroberte Aegypten: Babylonier, Assyrer, Meder führen Krieg — bis Cyrus der Perser alle Reiche wieder erobert. Die babylonische Geschichte umfaßt 1600 Jahr, hat um elf angefangen und Glockenschlag zwölf Uhr aus — ich spring' in Garten" (S. 168). Betty Gleim führte in ihrer 1806 in Bremen errichteten Lehranstalt für Mädchen wöchentlich zwei Geschichtsstunden (Oberklasse) ein. Zum Unterricht benutzte sie Beckers „Geschichte für Kinder und Kinderlehre". Einen besondern Wert legte sie auf die Mythologie, „in deren wahrschaft schönen und edlen Gestaltungen das Mädchen mitempfinden soll der Alten echt poetischen Sinn, der auch die gemeine Wirklichkeit der Dinge zu erheben und zu veredeln wußte, den leichten, hohen und kühnen Schwung ihrer Phantasie, ihr zartes und tiefes Gemüth, das in alles Leben, Freude und Liebe hineintrug, das selbst die leblose Schöpfung zu beseelen strebte". (Vergl. Kippenbergs Aufsatz: „Betty Gleim" in der Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen. Thorn 1873, S. 192.)

4. Namhafte Pädagogen erkannten die Wichtigkeit eines geordneten Geschichtsunterrichts für die weibliche Jugend immer mehr an. So sagt Rühs in seinem Entwurf einer Propädeutik des historischen Studiums (Berlin 1811, S. 18): „Eine besondere Berücksichtigung verdient der Unterricht des weiblichen Geschlechts in der Geschichte; es ist zu wenig dafür geschehen; ihm sollte eine nähere Beziehung auf die Bedürfnisse desselben gegeben werden; es müßte gezeigt werden, was die Weiber in einem jeden Zeitalter waren, wirklich und idealisch, in der Ansicht der Dichter, deren Benutzung zu diesem Zweck zu empfehlen ist."

Seit dieser Zeit sucht man für den Geschichtsunterricht der weiblichen

---

des weiblichen Geschlechts, aus Pockels Mann und Weib u. a. die Auswahl des Stoffes machen und die Form selbst geben". (Schulschriften über Gegenstände auf dem Gebiete der weiblichen Erziehung und Bildung, Blankenburg 1809, S. 81.)

Jugend nach selbständigen Formen und Methoden weniger in Anlehnung an die Volksschule als an die Gymnasien und Realschulen. Diese Richtung ist erklärlich, da die Geschichtslehrer fast durchgehend akademisch gebildete Männer waren und an den höheren Töchterschulen, die fast alle Privatschulen waren, gewöhnlich nur im Nebenamte wirkten. Die Universalhistorie trieb zwar noch ihr Unwesen, aber man fing doch schon an, die egyptische, babylonische und persische Geschichte zu vernachlässigen und das Hauptgewicht im Altertum auf die Kenntnis der griechischen und römischen Welt zu legen. Auch hier geschah des Guten natürlich zu viel. So sagt Öser in seiner „Weltgeschichte für das weibliche Geschlecht" (4. Aufl., Leipzig 1853) in der Vorrede zur ersten Auflage (S. IV): „Unsre Jungfrauen sollen Geschichte lernen, damit sie in der Betrachtung der hellenischen Welt alles wieder zum Natürlichen zurückführen, was eine barocke Zeit und fremder Einfluß zur steifen Manier und Unnatur umgewandelt hat, und zugleich dem gesunden und schlichten Sokrates es ablauschen, wie Jesus und seine göttliche Lehre aufzufassen sei, um nicht Spöttern oder Mystikern und Pietisten anheimzufallen und entweder in Unglauben oder in Aberglauben zu versinken."

Trotzdem bedeutet Ösers Werk einen wichtigen Fortschritt. Die guten Ideen, die Männer wie Woltmann, Pölitz und Luden, Bredow, Kohlrausch und Becker ausgesprochen hatten, wurden von ihm auf den Geschichtsunterricht der weiblichen Jugend übertragen. „Unsere Töchter," sagt er a. a. O., „sollen Geschichte lernen, damit sie die Aufgabe unserer Nation als Lehrmeisterin und Gesetzgeberin des Erdkreises und Verbreiterin echter Humaniät im häuslichen wie im bürgerlichen Leben erkennen und, nach dem Vorbilde alter deutscher Frauen, häuslich, treu und ehrbar leben; damit sie erfahren, welche wichtige Stelle ihnen von der Vorsehung angewiesen. Wo ein großer Mann im Volke erstanden ist, steht auch immer eine edle Mutter im Hintergrunde, welche die Keime seiner werdenden Größe mit Sorgfalt und Liebe pflegte. Unsere Frauen sollen Geschichte wissen, damit sie erfahren, wie wohl Kunst und Wissenschaft, Tugend und Glaube auch bei ihnen Aufnahme gefunden, wie aber auch lasterhafte Weiber den Untergang ganzer Völker beschleunigt haben . . . In einer Geschichte für Mädchen muß es also die Hauptsache sein, das menschliche Gemüt in einzelnen Charakteren, Scenen und Partien darzustellen, biographisch-ethnographisch, nicht aber in jenen unübersehbaren Genealogien der Regenten, deren Namen und Dasein oft viel ungewisser ist, als manches in der Mythenwelt. Am wenigsten können Kriege, Feldzüge und Schlachten Interesse für sie haben; es ist genug, ihnen die Arbeit der Männer in einigen Gemälden zu zeigen; über ganze Zeitläufte, in welchen die Menschheit mehr zerstörend als bauend zu schauen ist, kann man flüchtig hinwegeilen. Desto länger muß bei der Entwickelung menschlicher Cultur, bei Sitten und Gebräuchen, Kunst', Wissenschaft und Religion verweilt werden und am längsten bei ausgezeichneten weiblichen Charakteren" (Vorrede S. V und VI).

5. Drei lebhafte Strömungen haben seit der Mitte unseres Jahrhunderts

den Geschichtsunterricht an den höheren Schulen wesentlich beeinflußt: die neuhumanistische (Peter, Campe, Jäger), die kulturgeschichtliche (Schlözer, Loebell, Biedermann) und drittens die vaterländische und deutsch-nationale (Herbart, Diesterweg, Zillig, Herbst, Martens, Kämmel). Bei dem Unterricht an höheren Mädchenschulen hat man sich bald nach dem Jahre 1866 für die deutsch-nationale Auffassung entschieden. Schon im Regulativ für die höheren Töchterschulen der Provinz Preußen aus dem Jahre 1868 heißt es: „Nicht in der griechischen und römischen Mythologie und Geschichte, nicht in der französischen und englischen Sprache liegen die eigentlichen Bildungsquellen für unsere weibliche Jugend, sondern in den Lebenskreisen, denen sie angehört, in dem christlichen und vaterländischen Leben, wie es sich in der deutschen Familie, in dem deutschen Volke mit seiner Sprache, seinem nationalen und kirchlichen Leben, seiner Kultur und Geschichte ausgebildet hat.“ Das Ziel und die Methode des Geschichtsunterrichts an höheren Mädchenschulen treten immer klarer und selbständiger hervor. Der erste Band der „Stoa“ (Zeitschr. f. d. Interessen der Höh. Töchtersch.) bringt 1868 folgende Leitsätze: „In der Geschichte gilt vor allem Goethe's Wort: ‚Das Beste an der Geschichte ist die Begeisterung, die sie erregt.‘ Darum sorgfältige Sichtung des Stoffes in Hinblick auf die weibliche Natur; keine todten Namen und Zahlen, sondern lebendige Gestalten und Thatsachen; kein ängstliches Anstreben wissenschaftlicher Vollständigkeit, sondern kurze Zusammenfassung einzelner Abschnitte und dagegen vollständigere Vorführung anderer in Bildern mit klaren, lebendigen Zügen und frischen Farben, — aber nicht in Planlosigkeit, sondern in sorgfältig erwogener Auswahl; am ausführlichsten die Geschichte des engeren und weiteren Vaterlandes! Darum Betrachtung der Frauenstellung in Familie und Gesellschaft, überhaupt größere Betonung der Kulturgeschichte, besonders der Kunstentwickelung, unter entschiedenem Zurücktretenlassen der eigentlichen Kriegsgeschichte! Endlich dabei überall Nachweis des ursächlichen Zusammenhangs zwischen Handlungen und Schicksalen des Einzelnen wie der Menschheit, also zwischen Geschichte und göttlich-sittlicher Weltordnung.“

Außerordentlich aufklärend und anregend hat seinerzeit der Aufsatz von Kriebitzsch „Mädchenschulen und Geschichtsunterricht“ („Stoa“ I, 158 ff.) gewirkt, der fast alle Ideen enthält, die gegenwärtig gewöhnlich als ganz neue Entdeckungen in unseren Zeitschriften vorgetragen werden*). Die Augustkonferenz 1873 stellte als Ziel des Geschichtsunterrichts fest: „Kenntnis der Hauptthatsachen der allgemeinen Geschichte, bezüglich der alten Geschichte besonders aus der der Griechen und Römer. Kenntnis der vaterländischen, d. i. der deutschen Geschichte in ihrem Zusammenhange und in ihren Beziehungen zu den Nachbarstaaten“.

*) Es wäre überhaupt dringend zu wünschen, daß jeder, der seine Ansichten über pädagogische und methodische Fragen auf dem Gebiete des höheren Mädchenschulwesens veröffentlicht, an das anknüpfte, was frühere Generationen gedacht und geschaffen haben — nur so können wir aus dem Kreislauf zu einer stetigen, vorwärts schreitenden Entwicklung gelangen.

Nur von einer Seite wurde damals die besondere Berücksichtigung der kulturhistorischen Momente hervorgehoben.

Neben dieser sich an die höheren Schulen anschließenden wissenschaftlichen Richtung drängte sich eine rein elementare aus der Volksschule in den Geschichtsunterricht. Fr. Stiehl hatte in seiner Schrift: „Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen" (Koblenz 1842) zwei Forderungen gestellt: „1. Ein großer Teil des vaterländischen Geschichtsstoffes soll nach einem nationalen Kalender gruppiert werden. Die Haupttage dieses Kalenders sind: 18. Januar, 31. März, 31. Mai, 7. und 18. Juni, 15. und 18. Oktober. 2. Es muß aus der Elementarschule das systematisch-chronologische, vereinzelnde Vorführen der einzelnen Thatsachen verbannt werden. Der zusammengehörige Stoff muß zusammengearbeitet und in Massen dem Schüler vorgeführt werden." Diese Grundsätze gingen auch in die preußischen Regulative von 1854 über; sie wurden teilweise auch auf die höheren Mädchenschulen übertragen. In dem erwähnten Regulativ für die höheren Töchterschulen der Provinz Preußen aus dem Jahre 1868 heißt es: „Die Geschichte hat von vornherein eine volkstümliche Gestaltung anzunehmen, indem zunächst einzelne anziehende Erzählungen von Preußens Fürsten und Fürstinnen und anderen hervorragenden, populär gewordenen Personen des Vaterlandes gegeben werden. Diese Erzählungen bilden einen Teil des Unterrichts, welcher die Aufgabe hat, das Kind in den Lebenskreisen, denen es angehört, zu orientieren. Weiter bieten die vaterländischen und kirchlichen Gedenktage Sammelpunkte für besonders hervorragende Partien."

Zwischen einem einseitig wissenschaftlich betriebenen Geschichtsunterricht und dem elementaren, aus der Volksschule stammenden haben besonders die Privatschulen lange hin- und hergeschwankt. Wir haben noch aus dem Jahre 1885 einen Ministerialerlaß, der durch den Geschichtsunterricht an einer privaten höheren Mädchenschule hervorgerufen worden ist: „In den höheren Mädchenschulen hat, auch wenn sie voll ausgestattet sind und ihre Schülerinnen zu einem hohen Grade allgemeiner Bildung zu führen, sowie ihnen gründliche Kenntnisse in den neuen Sprachen und den sonstigen Lehrgegenständen mitzuteilen vermögen, eine Unterrichtsmethode, welche den Schein der Wissenschaftlichkeit annimmt, bezw. den Wegen der gymnasialen Bildung zu folgen bemüht ist, keine Stelle ... Ganz besonders gilt dies für den Unterricht in der Geschichte und der Naturbeschreibung. Für die erstere schreibt die Allgemeine Verfügung I vom 15. Oktober 1872 — Band 2311 — die Geschichte des deutschen Vaterlandes und des preußischen Staates als einziges Pensum vor; für die in Rede stehenden Schulen (unvollständig organisierte Privatschulen) wird sie wenigstens den Hauptgegenstand und den Ausgangspunkt des Unterrichtes zu bilden haben."

Zwischen diesen beiden Gegensätzen, der wissenschaftlich-pragmatischen und der elementar-gruppierenden Methode, hat sich der Geschichtsunterricht an höheren Mädchenschulen lange Zeit bewegt, bis die Maibestimmungen vom Jahre 1894 für Lehrziel, Lehraufgaben und Methode feste Normen aufgestellt haben, die jene Gegensätze gewissermaßen ausgleichen. Auf die noch zu lösenden Fragen, welche

Rolle die Kulturgeschichte, die Kunstgeschichte, die Geschichtsquellen, die Bürgerkunde, die Volkswirtschaftslehre, Frauenleben, Frauenbestrebungen, das Anschauungsmaterial zu spielen haben, werden wir später eingehen.

Fassen wir die Ergebnisse dieser Entwicklung des Geschichtsunterrichts für die weibliche Jugend noch einmal kurz zusammen, so sehen wir: 1. Der Geschichtsunterricht hat zuerst einen polyhistorischen Charakter und wird auf Grund des Kompendiums über die vier Monarchien erteilt. 2. Er nimmt, beeinflußt durch französische Erziehungswerke, eine moralisierende Richtung an. 3. Durch die Philanthropen gefördert, wendet sich der Unterricht von der Universalhistorie zur kulturgeschichtlichen und kosmopolitischen Betrachtungsweise. 4. Der Neuhumanismus in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts giebt dem Unterricht eine gymnasiale Richtung unter Bevorzugung des Altertums. Der Begriff des Vaterländischen artet in eine partikularistische Geschichtsauffassung aus. 5. Die politischen Ereignisse der sechziger und siebenziger Jahre schaffen dem Geschichtsunterricht eine deutsch-nationale Grundlage. 6. Nicht mehr das Altertum und das Mittelalter werden bevorzugt, sondern die Neuzeit, insbesondere das 19. Jahrhundert und die Gegenwart mit ihren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen.

In der vorliegenden Skizze ist zum erstenmal der Versuch gemacht worden, die Entwicklung eines für die Bildung der weiblichen Jugend wichtigen Lehrgegenstandes auf Grund des vorhandenen Quellenmaterials darzustellen.

Außer den genannten Schriften heben wir noch folgende hervor: Kohlrausch, Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts, 1811. Loebell, Grundzüge einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts, 1847. Peter, Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien, 1849. Weber, Der Geschichtsunterricht, 1850. Campe, Geschichte und Unterricht in der Geschichte, 1859. Biedermann, Der Geschichtsunterricht in der Schule, 1860. Herbst, Zur Frage über den Geschichtsunterricht, 1869. Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht, 1872. Jäger, Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht, 3. Auflage, 1892. Biedermann, Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode, 1885. Martens, Die Neugestaltung des Geschichtsunterrichts auf höheren Lehranstalten, 1892. Dazu genannte Abhandlung von Albert Richter, in Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, 1888, II, S. 73—132. Ferner Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 1896, Bd. II, S. 747—801, und Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen, 1886 und folgende.

II. Zweck und Ziel des Geschichtsunterrichts.

1. Um zu den pädagogisch-didaktischen Grundsätzen dieses Lehrfachs zu gelangen, muß man sich folgende Kardinalfragen beantworten: warum? wohin? womit? und wie? Warum treiben wir Geschichte? Wohin soll dieser Unterricht die Schülerin führen? Mit welchem besonders ausgewählten Stoffe gelangt man am sichersten und schnellsten zum Ziele? und endlich: Auf welche Weise, mit welcher Methode ist der Lehrstoff der weiblichen Jugend am besten zu vermitteln? Danach gruppiert sich die Beantwortung dieser Kardinalfragen, wenn wir das warum? und wohin? in eine zusammenfassen, zu dreifacher Form: 1. Als Zwecklehre (Teleologie), 2. als Stoff-

lehre (Auswahl und Lehrplan), 3. als Methodenlehre (Anordnung des Lehrstoffes und Lehrverfahren).

2. Der Geschichtsunterricht hat eine zwiefache Aufgabe, einen doppelten Zweck: Er soll einen bestimmten geistigen Schatz, feste historische Kenntnisse vermitteln, dem Geiste einen eigenartigen Arbeitsstoff zuführen; er soll den Intellekt bilden. Zweitens fällt ihm die Aufgabe zu, das Gemüt, die Gesinnung zu leiten, den historischen Sinn zu erwecken, das Fühlen, Wollen und Handeln zu beeinflussen.

3. Die Bildung des Intellekts wiederum geschieht durch den Geschichtsunterricht in zweifacher Weise: durch die Aufnahme des historischen Stoffes und durch die Erweiterung des geistigen Gesichtskreises. Der Unterricht giebt dem jungen Geiste ein bestimmtes Maß von Kenntnissen, durch die er aus dem engen Erfahrungskreise seiner Umgebung (Familie, Heimat, Gemeinde) allmählich zum Verständnis höherer Gemeinschaften (Vaterland, Volk, Menschheit) geführt wird. Dieses reale Wissen ist für jedes Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft von großem Werte; die Geschichte nimmt daher unter den Realien einen wichtigen Platz ein.

Neben dieser materiellen Seite der geistigen Bildung fördert der Geschichtsunterricht auch wesentlich die formale Bildung der geistigen Kräfte, des Gedächtnisses, der Phantasie, des Verstandes, der Urteilskraft, des Scharfsinns. So sehr in den Mädchenschulen auch die Menge fest einzuprägender und vom Gedächtnis bewahrter Namen, Zahlen und Thatsachen beschränkt werden muß, so bleibt doch noch soviel Wissensstoff, daß auf eine wesentliche Arbeit des Gedächtnisses nicht verzichtet werden kann. Von größerem Werte aber ist der Einfluß des Geschichtsunterrichts auf die Entwicklung und Pflege der jugendlichen Phantasie. Die Lust und Freude am Wunderbaren, Glanzvollen, Übermenschlichen, Rätselhaften soll in der Seele des Kindes nicht unterdrückt, sondern weise geleitet werden; gerade dieser Unterricht, besonders in der Sagen- und Heroengeschichte, giebt der jugendlichen Phantasie reichlich Nahrung. In den oberen Klassen soll der Geschichtsunterricht nicht mehr die Phantasie erwecken und nähren; er soll hier im Gegenteil die Einbildungskraft zügeln, phantastische Vorstellungen beseitigen, unklare Träumereien unterdrücken und die Phantasie unter die Gewalt des ruhig abwägenden Verstandes stellen. Das heranwachsende Mädchen soll gerade im Geschichtsunterricht lernen, Wahrheit von Dichtung zu unterscheiden, bestimmte Thatsachen von bloßen Vermutungen und subjektiven Auffassungen. Vor allem in den oberen Klassen hat der Geschichtsunterricht auf die Ausbildung des Verstandes, des logischen Denkens, der Urteilskraft einzuwirken. Die Notwendigkeit, aus thatsächlichen Verhältnissen allgemeine Begriffe zu abstrahieren, wird oft eintreten. Derartige Übungen zwingen die Schülerin, sich beim Geschichtsunterricht nicht nur rezeptiv zu verhalten, sondern nachzudenken, die Gedanken zu kombinieren, zu gliedern, zu ordnen. So werden für ethische Begriffe, für Vaterlandsliebe, Frömmigkeit, Edelmut, Treue u. s. w. charakteristische Typen gesucht. So wird der Stoff

nach verschiedenen Gesichtspunkten oder Einteilungsgründen geordnet und zwischen den Begebenheiten das Gleichartige und das Verschiedene herausgesucht; so wird der Kausalnexus der historischen Ereignisse, soweit er logisch auffindbar ist, durch Nachdenken klargestellt; so werden die Folgen großer Begebenheiten auf den verschiedenen Kulturgebieten (politischem, wirtschaftlichem und gesellschaftlichem) entwickelt. Man sieht also, daß auch durch den Geschichtsunterricht die Selbstthätigkeit (Spontaneität) der Geisteskräfte geweckt und wesentlich gesteigert werden kann.

4. Neben dieser Bedeutung als Denkunterricht hat die Geschichte noch eine andere, die für die Bildung der weiblichen Jugend besonders wertvoll ist; das ist ihre Bedeutung als Gesinnungsunterricht. Die Herbart-Zillersche Pädagogik stellt in dieser Hinsicht die Geschichte neben Religion und Deutsch. Dieser Auffassung schließen sich auch die Maibestimmungen vom Jahre 1894 an; darin heißt es S. 30: „Dem Geschichtsunterricht fällt im Verein mit dem Unterricht in der Religion und im Deutschen die Aufgabe zu, den heranwachsenden Mädchen eine höhere sittliche Auffassung des Lebens zu vermitteln, die Liebe zum Vaterlande und zur Menschheit in ihnen fester zu begründen.“ Zu dieser höheren sittlichen Auffassung des Lebens gelangen die Schülerinnen dadurch, daß man ihr Ichbewußtsein zu einem Wirbewußtsein führt, d. h. daß man sie aus ihrem kleinen Lebenskreise zu immer höheren Gemeinschaften leitet, daß man sie als ein Glied einer großen, geschlossenen Menschenkette darstellt, daß man ihnen klar macht, wie die Güter, die sie genießen, die Frucht einer geschichtlichen Entwicklung sind, daß das ganze sie umgebende Leben aus der Arbeit, den Kämpfen und dem Opfermute früherer Geschlechter, ihrer Vorfahren, entstanden ist. Sie sollen aus der egoistischen Selbstzufriedenheit zu einem über die Forderungen des Familienlebens hinausgehenden bürgerlichen und nationalen Pflichtgefühl erzogen werden. Immer weiter werden beim Unterrichte die Lebenskreise. Das Heimatgefühl entwickelt sich zur Vaterlandsliebe. Aber das Kind ist nicht nur ein Glied seines Volkes, es gehört der gesamten Menschheit an; es nimmt teil an den Errungenschaften der Menschheit; es lernt die hohen Bestrebungen des menschlichen Geistes kennen und schätzen. Diese Erkenntnis legt ihm auch die Pflicht auf, in seinem Kreise an der Verbesserung der menschlichen Verhältnisse teilzunehmen. Die Vaterlandsliebe wird zur allgemeinen Menschenliebe. Vaterlandsliebe und Menschenliebe sollen nicht die Frucht vorübergehender Schwärmerei sein; sie sollen ihre Wurzeln in dem durch die Geschichte geschaffenen historischen Sinn haben. Der historische Sinn offenbart sich in der Freude und Befriedigung, die man an der geschichtlichen Erforschung und Erkenntnis hat, in der Pietät, mit der man die Überlieferungen der Vergangenheit behandelt, in der Achtung, die man vor den historisch gewordenen Zuständen empfindet. Dieser historische Sinn zwingt auch zur Opferfreudigkeit, zur Wahrhaftigkeit, zum Gehorsam, zur Unterordnung unter höhere Zwecke, zur Selbstentsagung, wo es sich um allgemeine Interessen handelt.

Aus ihm strömt die echte Begeisterung für alles Große und Schöne, was die Menschheit erschaffen; in ihm liegen starke Wurzeln einer wahren Religiosität, die über dem wandelnden Geschick der Völker die göttliche Weisheit und Allmacht erkennt.

Litteratur.

Voigt, Erziehliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts, in Kehrs pädagogischen Blättern, 1890. Matzat, Bildung des Willens durch den Geschichtsunterricht. Zeitschr. f. Gymn.-Wes. 25, 865. Hannak, Methodik des Unterrichts in der Geschichte, Wien 1891. Göpfert, Zweck des Geschichtsunterrichts, Jahrbuch f. wiss. Pädagogik 27 (1895). Zillig, Gesinnungsunterricht in Reins Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik (1886) II, S. 818 ff. — Besonders für höhere Mädchenschulen: Schornstein, Vorschläge für einen Normallehrplan des Geschichtsunterrichts (Zeitschr. für weibliche Bildung 1887, S. 581). Warnecke, Der Geschichtsunterr. in d. höh. Mädchenschule (Zeitschr. für weibl. Bildung 1896, S. 480 ff.) Groth, Bemerkungen zum Geschichtsunterricht, Programm der höheren Schule für Mädchen zu Leipzig (auch bei Fock ebenda), 1894. Döhler, Welchen Zielen haben wir in unserm Geschichtsunterricht zuzustreben? (Zeitschr. f. w. B. 1894, S. 133 ff.). Günther, Vorschläge zu einer zeitgemäßen Gestaltung des Geschichtsunterrichts, Wiesbaden, 1897 (2. Aufl.). Löhlein, Zum Lehrplan für den Unterricht in Geschichte und Geographie (Zeitschr. f. weibl. Bildung 1888, S. 269 ff.). Ferner der Aufsatz: Der Geschichtsunterricht nach den neuen preuß. Bestimmungen (Zeitschr. f. w. B. 1894, S. 573 ff.). Bergemann, Zur Frage des Geschichtsunterrichts, in der Zeitschrift „Die Lehrerin", 1895, S. 34 ff., und Lischnewska, ebenda S. 234 ff.

III. Auswahl und lehrplanmäßige Ordnung des geschichtlichen Stoffes.

1. Die Auswahl des Stoffes wird in erster Linie durch seine innere Wichtigkeit bestimmt; es sind also besonders solche Begebenheiten und Persönlichkeiten zu behandeln, die einen weitgehenden Einfluß auf die Geschichte der Menschen und Völker ausgeübt haben (Lykurg und Solon, die Perserkriege, Perikles, Alexander der Große. — Gründung der römischen Republik, Ständekampf, die punischen Kriege, Cäsar, Augustus, Konstantin. — Karl der Große, das Feudalwesen, Otto der Große, Gregor VII., Kreuzzüge, Friedrich I., Blüte des Ritterwesens, Rudolf von Habsburg, Städteleben, Entdeckungen und Erfindungen, Maximilian I., Reformation, der 30jährige Krieg, der Große Kurfürst, Zeitalter Ludwigs XIV., Friedrich der Große, die französische Revolution, Napoleon, Preußens Niederlage und Wiedergeburt, Befreiungskrieg, Erfindungen, Einheitsbestrebungen, Wilhelm I.).

Die Auswahl des Stoffes wird ferner bestimmt durch den materiellen Bildungszweck, d. h. es sind den Mädchen auch solche Kenntnisse zu vermitteln, die ihnen die Formen des sie umgebenden politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens verständlich machen. Ein wesentlicher Teil des Stoffes muß aus der Kulturgeschichte entlehnt sein (Handel, Verkehr, Familienleben, Sitten, Gebräuche, Tracht, Kunst, Litteratur u. s. w.).

Drittens wird die Auswahl bestimmt durch die Rücksicht auf die eigenartige Beanlagung der weiblichen Natur; es kann hier nicht nach denselben Grundsätzen verfahren werden, wie auf den Gymnasien und Realschulen. Die Maibestimmungen geben daher folgende Richtungslinien: „Der Lehrer der Ge-

schichte hat sich zunächst bewußt zu bleiben, daß es nicht seine Aufgabe ist, allgemeine Weltgeschichte zu lehren, daß er sich im wesentlichen auf das Vaterländische im weiteren und im engeren Sinne zu beschränken hat, und daß die Geschichte anderer Völker nur so weit heranzuziehen ist, als sie für das Verständnis unserer Kultur notwendig wird. Abgesehen von dieser unerläßlichen Beschränkung hat der Geschichtsunterricht in der höheren Mädchenschule zu beachten, daß alle verwickelten Fragen der äußeren und inneren Politik, alle strategischen Verhältnisse und militärischen Einzelheiten dem Verständnis der Mädchen fremd bleiben, daß also eingehendere Darstellungen von Staatsverträgen, von Verfassungskämpfen, von Schlachten in diese Schule nicht gehören, daß die politische Geschichte im engeren Sinne nur in ihren Hauptzügen zu durchmessen ist, daß es überall, der weiblichen Art gemäß, auf die Erweckung eines warmen persönlichen Interesses an den großen handelnden Personen und Völkern, ihren Schicksalen und Thaten ankommt" (S. 30).

Ferner verlangen die Bestimmungen, daß bei Darstellung der Kulturzustände auch Frauenleben und Frauenarbeit ausgiebig berücksichtigt und ungeschminkt, ohne lange ästhetische Entwicklungen dargestellt werden. Litteratur und Kunst, nationale und häusliche Sitten, religiöse und sittliche Auffassungen, Handel und Gewerbe sind nicht außer acht zu lassen. Die Schülerinnen sind über die wichtigsten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen der Gegenwart zu belehren. Ein auf das Notwendigste zu beschränkendes Maß von Daten ist fest einzuprägen.

2. Die Ordnung des Stoffes ist durch den Bildungsgrad und die Fassungskraft der Schülerinnen bestimmt. Der Geschichtsunterricht beginnt mit dem zweiten Schuljahr der Mittelstufe (V. Kl.). Die Maibestimmungen stellen für den Unterricht des ersten Jahres folgende Forderung: „Er hat zunächst die Aufgabe, durch Lebensbilder der hervorragendsten Gestalten unserer vaterländischen Geschichte, ganz besonders der Herrscher und Herrscherinnen aus dem Hause Hohenzollern, und durch anschauliche Darstellung klar begrenzter bedeutungsvoller Begebenheiten und Zustände die Schülerinnen mit kräftigem persönlichem Interesse zu erfüllen und ihnen die nötigsten Halt- und Mittelpunkte zu geben."

Demnach gelten für Klasse V und VI als Unterrichtsstoff: Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte bis zur Gegenwart. Außerdem deutsche Sagen. Von den Sagen sind eingehender zu behandeln die Nibelungen- und die Gudrunsage; bei ersterer wird man gut thun, Kriemhildens Rache zu vernachlässigen. Dagegen ist es wertvoll, wenn die Schülerinnen schon jetzt kennen lernen die Sagen von Dietrich v. Bern, von Walther v. Aquitanien, von Roland, von König Rother, von König Artus und seiner Tafelrunde, von Herzog Ernst.

Die Lebensbilder sollen die hervorragendsten Gestalten der deutschen Geschichte behandeln; dabei soll auf klarlegende, bedeutungsvolle Begebenheiten und Kulturzustände eingegangen werden.

Es würden dabei im wesentlichen folgende Gestalten und Begebenheiten in

Frage kommen: Arminius und das Leben der alten Germanen. Karl der Große und seine Kulturbestrebungen. Otto der Große, seine Gemahlinnen Editha und Adelheid. Heinrich II. und Kunigunde. Heinrich III. und Agnes v. Poitiers, Einfluß der französischen Kultur in Sitte und Tracht. Heinrich IV. und Bertha von Susa. Papst Gregor VII. Die Kreuzzüge. Friedrich Barbarossa; Heinrich der Löwe. Als Kulturbild das Mainzer Pfingstfest 1184. Die heilige Elisabeth. Die kaiserlose Zeit, Faustrecht, Raubritter. Rudolf v. Habsburg. Die Sage vom Rütlibund, von Geßler und Tell. Das Konzil zu Konstanz, ein Kulturbild. Friedrich I. v. Hohenzollern in Brandenburg; seine Gemahlin Elisabeth. Maximilian, „der letzte Ritter"; seine Gemahlin Maria v. Burgund, Tochter Karls des Kühnen. Städteleben. Hansa. Die Erfindungen des Schießpulvers, des Kompasses und der Buchdruckerkunst. Martin Luther und die Reformation. Der 30jährige Krieg, Gustav Adolf, Wallenstein. Der Große Kurfürst, seine Gemahlin Luise Henriette. Friedrich der Große. Maria Theresia. Friedrich Wilhelm III. und die Königin Luise. Die großen Männer der Befreiungskriege: Scharnhorst, Blücher, Stein. Wilhelm I., Roon, Moltke, Bismarck.

Aus der Litteratur seien folgende Werke und Schriften hervorgehoben:

Sevin, Die Verwertung des deutschen Sagenstoffes im Geschichtsunterricht der Volksschule, Tübingen 1875. Lange, Die Sage im Geschichtsunterricht der Volksschulen (Kehrs pädagog. Blätter, Gotha 1876). Frick, Musterlektion aus der deutschen Sagengeschichte, Zeitschr. f. G.-W. 37, 183. Richter, Deutsche Heldensagen des Mittelalters, 2 Bde., Leipzig 1874. Osterwald, Erzählungen aus der alten deutschen Welt, 8 Teile; 4. Auflage, Halle 1874—1876. Günther, Die deutschen Heldensagen des Mittelalters, Hannover 1884, von demselben: Leitfaden der deutsch. Heldens. des Mittelalters, 3. Aufl., 1884. Andrä, Erzählungen aus der deutschen Geschichte, neu bearbeitet von Groth, Leipzig 1896. Sehr gute Dienste leistet für diesen Unterricht auch Sevin, Geschichtliches Quellenbuch, Heft 4—8, Leipzig 1895—1896. Holdermann u. Setzepfand, Bilder und Erzählungen aus der allgemeinen deutschen Geschichte, Leipzig 1889. Dorenwell u. Luhwing, Bilder aus der Geschichte und Sage, Wolfenbüttel 1888.

3. Für die III. Klasse verlangen die Bestimmungen: die Hauptthatsachen der griechischen und der römischen Geschichte unter Betonung des kulturgeschichtlichen, möglichst durch Anschauung zu vermittelnden Stoffes, besonders der griechischen Kunst im perikleischen, der römischen Kultur im augusteischen Zeitalter.

Die Stoffe aus der orientalischen Geschichte scheinen damit ausgeschieden zu sein. Man wird aber nicht unterlassen dürfen, vor der Durchnahme der Perserkriege einen Blick auf das persische Weltreich zu werfen und den Schülerinnen einige Thatsachen über Cyrus, Kambyses und Darius mitzuteilen. Auf die egyptische Kultur kann man bei Gelegenheit von Alexanders Zügen eingehen.

Als Einleitung zur griechischen Geschichte ist die geographische Lage des Landes zu behandeln*). Die Namen einiger Gebirge und Berge, der Landschaften

---

*) Andreas Meyer verlangt in seinem Buch: „Wie soll ein junges Frauenzimmer sich würdig bilden" (Frankfurt und Leipzig 1780, S. 52) zuerst, daß Landkarten im Geschichtsunterricht benutzt würden.

und historisch wichtiger Orte, einiger Inseln und Kolonien sind fest einzuprägen. Die Karte des alten Griechenlands muß in jeder dieser Geschichtsstunden benutzt werden. Antike Mythologie als solche gehört nach den Bestimmungen nicht in den Geschichtsunterricht. Da aber ohne mythologische Kenntnisse die griechischen Kunstwerke nicht zu verstehen sind, so wird man doch auf die Götterlehre eingehen müssen. Die Bestimmung richtet sich offenbar nur gegen die Verirrung, für die antike Mythologie besondere Stunden anzusetzen. Über diese Frage hat man schon im vorigen Jahrhundert gestritten*). Jedenfalls müssen die wichtigsten Göttergestalten, die vergötterten Naturkräfte, die Musen, Grazien und Parzen den Schülerinnen bekannt sein. Eingehender ist die Sagenzeit zu behandeln: Perseus, Orpheus, Herkules, Theseus in ihren Hauptthaten; das Schicksal des Ödipus und der Antigone; in vollständiger Übersicht der Argonautenzug und der trojanische Krieg, besonders eingehend die Schicksale des Odysseus und der treuen Penelope. Die historische Zeit wird eingeleitet durch die dorische Wanderung; dann gruppiert sich der Stoff um Lykurg und Solon. Wichtig die nationalen Einigungsmittel. Schilderung der olympischen Spiele als Kulturbild. Die Perserkriege unter Hervorhebung der großen Männer Miltiades, Themistokles, Leonidas und Aristides. Athens Blüthe unter Perikles (444). Kunst und Litteratur. Mit Hülfe von Abbildungen: Kenntnis der Tempelanlage, der Baustile, der Bauten und der Bildwerke auf der Akropolis. Das griechische Theater. Die großen Dichter und Geschichtschreiber. Verfall der athenischen Vorherrschaft. Alcibiades. Sokrates. Beginn der thebanischen Vorherrschaft, Epaminondas, Pelopidas. Demosthenes. Alexander der Große.

Aus der römischen Geschichte wird es sich im wesentlichen um folgende Stoffe handeln: Historische Geographie. Die Sagen von Aeneas, Roms Gründung, die Legende von den Königen (Numa Pompilius und der römische Kultus; die Horatier und Curiatier unter Tullus Hostilius). Die römische Republik. Die ersten Heldenthaten (Cocles, Scävola, Clölia). Innere Kämpfe. Menenius Agrippa. Coriolan, Veturia und Volumnia. Die Decemvirn. Virginia. Kampf gegen die Gallier, Brennus, Manlius. Ausgleichung der Stände (die licinischen Gesetze). Unterwerfung Mittel- und Unteritaliens. Kampf zwischen Römertum und punischer Macht. (Bei der Geschichte Karthagos kann man kurz auf die Phönizier eingehen.) Die punischen Kriege gruppiert um Regulus, um Hannibal und Scipio. Kurz die Kriege in Macedonien, Syrien und Achaia. Cornelia, die Mutter der Gracchen. Das erste Erscheinen der

*) Schon Walther sagt in seinem Buch: „Über die Erziehung junger Frauenzimmer aus mittlern und höhern Ständen“ (Berlin 1781, S. 99). „Es wird auch heilsam seyn, wenn man bey Gelegenheit der alten Geschichte das nöthigste von der Götterlehre der verschiedenen Völker mit einstreut. Denn dadurch erspart man sich einen besonderen Unterricht in derselben; und weil doch Dichter, Mahler und Bildhauer beständig noch darauf anspielen, so ist es einigermaßen nöthig, daß ein Frauenzimmer hierin nicht ganz unerfahren sey. Sonst könnte sie zuweilen in nicht geringe Verlegenheit gerathen, und sie würde auch zugleich den Schaden davon haben, daß sie die besten Gedichte oft nicht recht verstünde und über die besten Gemählde, Kupferstiche, Bildsäulen und dergleichen oft gar nicht urtheilen könnte.“

Germanen. Pompejus. Cäsar, Antonius und Octavian. Kleopatra. Das augusteische Zeitalter. Die großen Schriftsteller. Das Leben auf dem Forum romanum. Die römischen Bauten. Kurzer Überblick über die römischen Kaiser. Die Germanen, Arminius. Konstantin, das christliche Römerreich.

Litteratur.

Unter den Hülfsmitteln für den Unterricht in der griechischen und römischen Geschichte seien nur hervorgehoben: Stoll, Die Götter und Heroen des klassisch. Altert., 2 Bde., 7. Aufl., Leipzig 1885. Derselbe: Die Sagen des klass. Altert., 2 Bde., 5. Aufl. 1884. Osterwald, Äschylus-, Sophokles- und Euripideserzählungen, Halle 1870—1873. Guhl u. Koner, Das Leben der Griechen und Römer, 5. Aufl., Berlin 1882. Göll, Kulturbilder aus Hellas und Rom, 2 Bde., Leipzig 1878. Besonders wertvoll für den Lehrer Sevin, Geschichtl. Quellenbuch, Heft 1—3. Außer den wissenschaftlichen Werken von Curtius, Droysen und Mommsen sind zu empfehlen: Jäger, Gesch. der Griechen, 5. Aufl., 1887. Derselbe, Geschichte der Römer, 6. Aufl., 1889. Peter, Geschichte Roms, 3 Bde., 3. Aufl., Halle 1871. Heß, Erzählungen aus der ältesten Geschichte Roms, 3 Bde., 1869—1874.

Anschauungsmaterial für die alte Geschichte: Kiepert, Wandkarte von Alt-Griechenland. Wandkarte von Alt-Italien. Die Lehrbücher von Andrä, Warnecke, Krosta, Christensen, Dittmar, die an höheren Mädchenschulen gebraucht werden, enthalten historische Karten. Von den historischen Schulatlanten erwähnen wir die von Putzger, von Rhode, von Schubert, von Kiepert. Für den Lehrer als Hülfsmittel empfehlenswert: Droysen, Allgemeiner historischer Handatlas, Bielefeld u. Leipzig 1886, und K. v. Spruner, Atlas antiquus. Zur Kulturgeschichte des Altertums: Eckardt, Kolorierte Bilder zum Unterrichte in der Weltgeschichte, Eßlingen 1886. Launitz, Wandtafeln zur Veranschaulichung antiken Lebens und antiker Kunst. Hoffmann, Das alte Athen. Ziegler, Das alte Rom. Seemann, Kunsthistorische Bilderbogen. Seemann, Wandbilder. Lübke u. Lützow, Denkmäler der Kunst. Cybulski, Tabulae quibus antiquitates Graecae et Romanae illustrantur (Tafel 10: Das griechische Haus; Tafel 11: Das römische Haus; Tafel 12 u. 13: Das griechische Theater). Langl, Bilder zur Geschichte; Tafel 14—31: griechische u. römische Denkmäler.

4. Für die beiden oberen Klassen gilt die deutsche Geschichte als Pensum, und zwar verlangen die Bestimmungen für Klasse II: deutsche Geschichte bis zum Westfälischen Frieden mit Hervorhebung der kulturgeschichtlichen Momente und des deutschen Frauenlebens. Der Unterricht der Oberstufe nimmt die Stoffe der V. und IV. Klasse wieder auf, hat einzelnes auszuführen, den Zusammenhang herzustellen, die kulturgeschichtlichen Ergänzungen zu geben. Danach wird in Klasse II noch folgender Stoff zu behandeln sein: Die alten Germanen, Lebensweise, Standesverhältnisse, Religion und Götterdienst. Die Frauen der Germanen. Die Völkerwanderung. Schicksale Italiens. Alarich, Attila, Theoderich, Justinian, Alboin. Das Frankenreich. Chlodwig und seine Gemahlin Chlothilde. Die Araber (Islam, Mohammed); ihre Niederlage. Das Christentum in Deutschland (Bonifatius). Pippin. Karl der Große, als Krieger, Regent und Gesetzgeber, als Pfleger der materiellen und geistigen Kultur. Teilung der karolingischen Monarchie. Entstehung eines deutschen Reiches. Heinrich I. Otto der Große (ausführlich). Klosterleben (Roswitha). Heinrich III. Kampf zwischen König und Papst. Heinrich IV. und Gregor VII. Die Kreuzzüge. Die Hohenstaufen. Blüte der

deutschen Litteratur. Der romanische Baustil. Das kirchliche und weltliche Leben. Ritterwesen. Frauenleben. Die Mönchsorden und Ritterorden. Ende der Hohenstaufen. Interregnum. Deutschland unter Wahlkönigen. Rudolf v. Habsburg, Ludwig der Bayer, Karl IV., Sigismund. Die Unruhen in Deutschland unter Friedrich III. Maximilian. Das Leben in den Städten (Zunftwesen). Bündnisse. Hansabund. Der gotische Baustil. Das Kunstgewerbe im 15. Jahrhundert. Die Entdeckungen und Erfindungen. Renaissance und Humanismus. Luther. Die Reformation. Kunst und Litteratur. Karl V. Die Gegenreformation in Frankreich (Hugenottenkriege, Heinrich IV.), in England (Heinrich VIII. Elisabeth und Maria Stuart), in den Niederlanden (Philipp II., Egmont, Befreiungskampf). Die Reformation in Brandenburg (Elisabeth, die Gemahlin Joachims I.). Johann Sigismund v. Brandenburg. Der Dreißigjährige Krieg. Folgen des Krieges.

Für die erste Klasse gilt nach den Maibestimmungen folgendes als Pensum: Fortführung der deutschen Geschichte vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart mit wachsender Hervorhebung der brandenburgisch-preußischen Geschichte. (Friedrich Wilhelm I., die Zeit Friedrichs des Großen, das Zeitalter der französischen Revolution, der napoleonischen Herrschaft und der Befreiungskriege, die Kämpfe von 1864, 1866, 1870/71; die Einigung Deutschlands, das neue Reich und seine Entwicklung.) Ausblicke auf die Geschichte Englands, Frankreichs, Italiens, Österreichs und der Vereinigten Staaten. Belehrung über die wichtigsten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen der Gegenwart *).

Danach kommen im wesentlichen folgende Stoffe in Frage: Der Große Kurfürst. Zeitalter Ludwigs XIV. Elisabeth Charlotte v. Orleans (Liselotte). Das Alamode-Wesen. Die Herrschaft des französischen Geschmacks. Prinz Eugen. Leopold v. Dessau. Königin Sophie Charlotte (Leibniz, Francke, Schlüter). Friedrich Wilhelm I. Der nordische Krieg (Peter der Große, Karl XII., August der Starke). Charakter der Rokokozeit. Zeitalter Friedrichs des Großen. Maria Theresia. Deutsche Geisteskultur (Litteratur, Tonkunst, Erziehungswesen). Die Zeit der Staatsumwälzungen. Englands Entwicklung zur Weltmacht (zurückgreifend auf Elisabeth, Karl I., Cromwell, Anna). Befreiungskampf in Nordamerika (Washington, Franklin).

*) Das ist keine neue Forderung; schon der Magdeburger Schuldirektor Heyse sagt in seinen „Gesammelten Schriften und Reden über Unterricht und Bildung besonders der weiblichen Jugend“ (Quedlinburg u. Leipzig, 1826): „Besonders wird ein zweckmäßiger Unterricht in der Pflichtenlehre unsere älteren Schülerinnen nicht nur mit den Erfordernissen des weiblichen Berufs, sondern auch mit der ihnen nicht minder als dem männlichen Bürger nötigen allgemeinen Kenntnis der Gesetze und Verfassung unseres Landes, mit ihren besonderen Verhältnissen als Wirtinnen gegen ihr Gesinde, als Mütter gegen ihre Kinder bekannter machen. Sollten sie nicht so, von der erhabenen, bei uns Deutschen leider so seltenen Tugend des Gemeingeistes erwärmt, dereinst als planmäßig gebildete Erzieherinnen imstande sein, sie wieder so früh als möglich den jungen Herzen ihrer Kinder einzuprägen, so früh als möglich das heilige Feuer der Vaterlandsliebe in ihrem Busen anzufachen und ihnen innige Achtung gegen ihre Mitbürger und Ehrfurcht gegen die Gesetze einzuflößen.“

Die französische Revolution. Marie Antoinette. Napoleon (seine Mutter Lätitia). Die napoleonischen Kriege. Friedrich Wilhelm III. und Königin Luise. Jena und Tilsit. Preußens Wiedergeburt. Die Stein-Hardenbergischen Reformen. Scharnhorst, Gneisenau. Die Befreiungskriege (Körner, Arndt, Blücher). Die großen Erfindungen der Neuzeit. Kunst und Wissenschaft. Die drei Bewegungen des 19. Jahrhunderts: die freiheitlich-konstitutionelle, abgeschlossen 1848; die einheitlich-nationale, abgeschlossen 1871; die wirtschaftlich-sociale. Wilhelm I. (Bismarck, Roon, Moltke). Die drei siegreichen Kriege. (Bei 1866 ist auch auf Italien und seine Entwicklung einzugehen.) Das Deutsche Reich (Bürgerkunde). Die wirtschaftliche Entwicklung. Dampfmaschine, Eisenbahn, Elektrizität. Änderung der Produktion. Aufblühen der Industrie. Erleichterung des Verkehrs und der Freizügigkeit. Entstehen und Wachsen von Fabrikorten. Teilung der Arbeit. Massenproduktion. Weltmarkt. Eingehen vieler Gewerbe. Frauenfrage. Arbeitsmangel. Sinken der Löhne. Strikes. Auswanderungen. Kolonien. Staatshülfe der socialpolitischen Gesetzgebung Kaiser Wilhelms I. Alters- und Invaliditätsversicherung.

Litteratur zum Unterricht in der deutschen Geschichte: Außer den schon unter III, 2. genannten Schriften heben wir hervor die wissenschaftlichen Werke von Kaufmann, Deutsche Geschichte bis auf Karl d. Großen. Giesebrecht, Geschichte der deutschen Kaiserzeit. v. Raumer, Geschichte der Hohenstaufen. Ranke, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation. Ranke, Zur deutschen Geschichte vom Religionsfrieden bis zum dreißigjährigen Kriege. v. Noorden, Geschichte des 18. Jahrhunderts. Häusser, Deutsche Geschichte vom Tode Friedrichs des Gr. bis zur Gründung des Deutschen Bundes. Sybel, Geschichte der Revolutionszeit. Beitzke, Geschichte der Freiheitskriege. v. Treitschke, Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert. Biedermann, Geschichte Deutschlands vom Wiener Kongreß bis zur Aufrichtung des neuen deutschen Kaisertums. Ferner Stacke, Deutsche Geschichte. Kämmel, Deutsche Geschichte. Von demselben: Der Werdegang des deutschen Volkes. Biedermann, Deutsche Volks- und Kulturgeschichte. Zur Kulturgeschichte: Weinhold, Die deutschen Frauen im Mittelalter. Albert Richter, Deutsche Frauen, Kulturgesch. Lebensbilder. Schmidt, Frauengestalten aus der Sage und Geschichte aller Zeiten und Völker, Jena 1881. Gustav Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Sach, Deutsches Leben in der Vergangenheit. Henne am Rhyn, Kulturgeschichte des deutschen Volkes. Biedermann, Deutschland im 18. Jahrhundert. Wertvoll für das Mittelalter: Götzinger, Reallexikon der deutschen Altertümer. Quellenbücher für den Unterricht in der deutschen Geschichte sind erschienen von Blume, Richter, Sevin, Schilling, Schober, Heinze, Schauffler, Erler u. a. Für Volkswirtschaftslehre und Bürgerkunde: Jentsch, Grundbegriffe und Grundsätze der Volkswirtschaft. Moormeister, Das wirtschaftliche Leben. Giese, Deutsche Bürgerkunde. Hoffmann u. Groth, Deutsche Bürgerkunde.

Anschauungsmaterial: Lehmann, Kulturhistorische Bilder. Reichard, Bilder zur deutschen Geschichte. Lohmeyer, Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht. Von den Wandkarten heben wir hervor: Böttcher u. Freytag, Mitteleuropa. Für den Unterricht in der mittleren und neueren Geschichte: Brecher, Historische Wandkarte von Preußen. Außerdem Babo, Synchronistische Wandtafeln für den Geschichtsunterricht. Für Kunstgeschichte verweisen wir auf III, 3. Dazu die „Meisterwerke kirchlicher Malerei". Werner, Die Kaiserproklamation zu Versailles u. a. m. Ferner: Warnecke, Inwiefern ist die Kunstgeschichte im Unterrichtsplane zu berücksichtigen (Zeitschr. f. w. B. 1891, S. 5 ff.). Hessel, Kunsthistorische Anschauungsmittel f. d. h. Mädchensch. („Mädchenschule" 1893,

S. 96 ff., S. 129 ff.). Spiecker, Der Unterricht in der Kunstgesch. auf der h. Mädchensch., Anklam 1894. Roßbach, Bemerkungen über die Kulturgesch. im Geschichtsunterricht („Mädchenschule" 1895, S. 174 ff.). Wasserzieher, Anregung zu einem gesch. Quellenbuch u. s. w. („Mädchenschule" 1889, S. 97 ff.).

IV. Methodische Bemerkungen.

1. Ebenso wichtig wie die Frage: mit welchem Stoffe erreichen wir den Zweck des Geschichtsunterrichts? ist die andere: auf welche Weise ist der ausgewählte Stoff den Schülerinnen zu vermitteln? d. h. welchen äußeren Lehrgang (Anordnung des Stoffes) hat man zu wählen? und ferner: welches Lehrverfahren (didaktische Formgebung: Lehrform, Technik, Lehrgeist)?

Die neuere Pädagogik unterscheidet sieben verschiedene Arten des äußeren Lehrganges: die chronologische oder progressive Anordnung des Stoffes, die regressive oder zurückschreitende, den biographischen Lehrgang, den gruppierenden in Charakter- und Kulturbildern, den konzentrischen Lehrgang, den koordinierenden oder angelehnten (an andere Unterrichtsfächer, wie Geographie, Religion, Deutsch) und endlich den Lehrgang nach konzentrierender Methode, wonach die Geschichte im Mittelpunkt des ganzen Unterrichts steht, und alle anderen Fächer in ihren Dienst treten.

Von diesen Methoden haben sich in den höheren Mädchenschulen die biographisch-gruppierende für die V. und IV. Klasse eingebürgert, die chronologisch-progressive für die oberen Klassen.

2. In Bezug auf den inneren Lehrgang, die Didaktik der Formgebung, werden vier Stufen unterschieden: 1. Die Vorbereitung der Schülerin zur Aufnahme des historischen Stoffes, die Erweckung des Interesses, der Wißbegierde, der Phantasie. Der Lehrer knüpft an lokale Überlieferungen (geschichtliche Umgebung, Denkmäler, Ruinen, Straßennamen u. s. w.) oder an Abbildungen, an historische Gedenktage, Gedichte, Volkslieder oder endlich an bekannte Vorstellungskreise aus der Geschichte an. 2. Die Darbietung der Lehrstoffes. 3. Die Einprägung. 4. Die Verarbeitung.

Es muß bei der Behandlung der methodischen Grundsätze über die Darbietung, Einprägung und Verarbeitung vorausgeschickt werden, daß in höheren Mädchenschulen bei keinem anderen Lehrgegenstande der Erfolg des Unterrichts so sehr von den persönlichen Eigenschaften des Lehrers abhängt, wie bei der Geschichte. Verfügt er über ein gründliches, vielseitiges Wissen, hat er die Gabe eines lebhaften, Geist und Gemüt anregenden Vortrags, weiß er geschickt zu gruppieren, klar zu ordnen, das Wesentliche hervorzuheben und die Bilder und die Richtungslinien mit kräftigen Strichen vorzuführen, kann er endlich in die Rückblicke und Wiederholungen neue Beleuchtungen und Aufklärungen bringen und die Freude am historischen Wissen und Verständnis wecken und rege halten, so braucht er keine methodischen Anweisungen. Der Anfänger wird aber gut thun, folgende aus der Praxis des Mädchenunterrichts hervorgegangene Grundsätze zu beachten:

a. Bei der Darbietung des Stoffes. 1. Gegen die erzählende Methode ist von namhaften Pädagogen und Historikern (Peter, Biedermann, Schiller) Einspruch erhoben worden. Das Vor- und Nacherzählen historischer Begebenheiten sei von geringem Bildungswert. Der Schüler müsse sich den Stoff selbst erarbeiten durch Quellenstudium oder sich die historischen Kenntnisse allein aus dem Lehrbuche aneignen. Diese Ansichten können für die höhere Mädchenschule nicht maßgebend sein. Hier hat das Lehrbuch nur den toten Stoff zu geben — der Lehrer aber soll ihn lebendig machen. Er soll die handelnden Gestalten dem Geiste und dem Herzen nahe bringen, er soll ein farbiges, zuweilen dramatisch bewegtes Gemälde liefern. Das Lehrbuch dagegen soll nur Entwürfe, Andeutungen, Umrisse, gewissermaßen Kreidezeichnungen enthalten. Der Lehrer halte niemals einen akademischen Vortrag, niemals Monologe, sondern er lasse die Schülerinnen im lebhaften Lehrgespräche mitarbeiten, mitfinden, vergleichen, unterscheiden, anordnen, Schlüsse ziehen.

2. Seine Schilderung sei reich an Pausen zur geistigen Verarbeitung; denn kein jugendlicher Geist kann sich mit angespannter Aufmerksamkeit länger als zehn Minuten nur receptiv verhalten. Er trachte nach Ruhepunkten und Höhepunkten. Er beachte den alten Grundsatz: Qui bene distinguit bene docet! Daher klare Dispositionen und feste Gruppierungen der Thatsachen, z. B. in den Folgen einer Erfindung, einer Maßregel, eines Krieges auf den verschiedenen Gebieten des politischen, des religiösen, des wirtschaftlichen und des gesellschaftlichen Lebens. Wie im einzelnen, so ist eine scharfe Gliederung auch für ganze Zeitabschnitte notwendig. So ist z. B. das Auf- und Absteigen einer Macht durch Wellenlinien anschaulich an der Wandtafel darzustellen mit Bezeichnung der Höhe- und Senkungspunkte und der Dauer. Ein lehrreiches Beispiel dafür habe ich in den „Bemerkungen zum Geschichtsunterricht“ (S. 23) gegeben.

3. Bei der Erzählung vermeide man Ausdrücke, die den Schülerinnen unverständlich sind. Man erkläre erst die konkrete Sache und gebe dann die abstrakte Bezeichnung; z. B. Maria Theresias Erbfolge und die pragmatische Sanktion. Man hüte sich vor farblosen Allgemeinheiten und gebe charakteristische Einzelheiten. Er füge einer Gestalt keine Eigenschaft bei, ohne diese Eigenschaft vorher durch eine Erzählung vorgeführt zu haben. Er begnüge sich nicht damit, z. B. Maximilian einen Turnierheld zu nennen; er schildere das Wormser Turnier und Maximilians Strauß mit dem französischen Ritter. Er verfahre immer echt episch und verwandle die Beschreibung, so weit es möglich, in eine Handlung.

4. Um den Stoff lebendig und anschaulich zu machen, benutze er Quellenberichte; die Darstellung von Augenzeugen wirkt immer anregend und klärend. Auch ist es empfehlenswert, wenn er einmal Stellen aus unseren hervorragenden Zeitschriften den heranwachsenden Mädchen vorführt. Diese erfahren so, daß die geschichtliche Forschung immer im Flusse ist; sie werden dem gediegenen Bildungsinhalte einer solchen Zeitschrift (z. B. der Deutschen Rundschau) näher geführt und werden später an gemeinverständlichen historischen oder kultur-

geschichtlichen Aufsätzen*) nicht interesselos vorübergehen. Auch auf archäologische und historische Romane wird er die Aufmerksamkeit lenken müssen. Welche Einblicke in die Geschichte des Mittelalters giebt Scheffels „Ekkehard“! Für die Schilderung der Kultur des 15. und 16. Jahrhunderts ist Arnims Roman „Die Kronenwächter“ wertvoll. Vom 5. Jahrhundert bis zur Hälfte des 19. bewegt sich Freytags Romancyklus „Die Ahnen“; sie sind reich an anregenden Kulturbildern. Auch die Romane von Dahn, Willibald Alexis, Theodor Fontane u. a. bieten Anregungen. Von der Notwendigkeit, historische Karten, kunst- und kulturgeschichtliche Wandtafeln, Porträts u. s. w. zu benutzen, haben wir schon gesprochen.

5. Der Geschichtslehrer achte auf die Privatlektüre der Schülerinnen und verwerte ihre dadurch erworbenen Kenntnisse für den Unterricht. Von den historischen Jugendschriften sind unter anderen zu empfehlen die „Erzählungen für die Jugend und das Volk“ von Louise Pichler, vor allen „Der Ring der Herzogin“ und „Die Rose von Byzanz“; ferner Augustis kulturgeschichtliche Erzählungen „Am deutschen Herd“ mit besonderer Rücksicht auf das Frauenleben. Es sind darin behandelt Stoffe aus dem 13. Jahrhundert, dem 15. Jahrhundert, dem 30jährigen Kriege, der Zeit Friedrichs des Großen, der Zeit der Königin Luise. Auch Höckers kulturgeschichtliche Erzählungen „Das Ahnenschloß“ (4 Bände) sind lehrreich und fesselnd geschrieben. Groths zur Aufführung an Mädchenschulen geeignete dramatische Kulturbilder „Deutsches Frauenleben“, Leipzig 1896, enthalten drei Stücke für Frauen- und Mädchenrollen: „Frau Ursula“ aus dem Zeitalter der Reformation, „Madame Breitkopf“ aus der Rokokozeit und „Leier und Schwert“ aus der Zeit der Befreiungskriege. Endlich sei erwähnt Fricke, Grundriß der Geschichte deutscher Jugendlitteratur, Minden 1886.

6. Überall, wo sich die historischen Ereignisse oder die kulturgeschichtliche Entwicklung um eine einzelne Person gruppieren lassen, soll das der Lehrer thun. Derartige typische Gestalten lassen sich unschwer in jedem Zeitalter finden. Bei langdauernden geschichtlichen Begebenheiten ist stets das Ereignis am hellsten zu beleuchten, das in politischer, in nationaler, moralischer und wirtschaftlicher Beziehung die nachhaltigsten Wirkungen gehabt hat (z. B. im sieben-

*) Sulzer sagt schon in seiner „Anweisung zu Erziehung seiner Töchter“ (Zürich 1781, S. 78 u. 79): „Man thut deßwegen sehr wohl, daß man ihr Lesen mehr auf die grossen und allgemeinen Begebenheiten der Welt, in der wahren Historie der Völker als auf kleine privat Begebenheiten, wie sie in Romanen vorkommen, lenket. Man kann ihnen auch zu dem Ende zeitig angewöhnen, ihre Aufmerksamkeit auf öffentliche Begebenheiten zu richten, Handlungen, Tugend und Laster in gleichen Dingen, die sich vor unseren Augen zutragen, müssen ihnen mehr in dem allgemeinen Gesichtspunkt, ihre Würkung auf das Ganze, als in dem besonderen, was blos persönlich ist, vorgestellt werden. Man muß mehr mit ihnen von solchen Personen sprechen, die sich um das Publikum verdient machen, als von solchen, die sich blos durch privat Tugenden hervorthun. Auf diese Weise gewöhnt man ihnen eine grosse und männliche Art zu denken an; wenigstens hemmet man dadurch den Geschmack am Kleinen.“ Ähnlich Frau Necker v. Saussüre in ihrer „Erziehung des weibl. Geschlechts“ (1839, S. 148).

jährigen Kriege die Schlacht bei Roßbach und deren nationale und litterarische Wirkungen; in den dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts der Zollverein und dessen wirtschaftliche Folgen; 1871 die Kaiserproklamation in Versailles).

b. 1. Bei der Einprägung und Verarbeitung des historischen Stoffes kommt es hauptsächlich darauf an, die Wiederholungen so vielgestaltig wie möglich zu machen. Hier, bei der Wiederholung mögen auch die anderen Methoden: die regressive, die konzentrische, die angelehnte, die gruppierende und die konzentrierende zu ihrem Rechte kommen. Vor allem ist die gruppierende Methode in den oberen Klassen der höheren Mädchenschulen zu empfehlen. So wird sich an die Union von 1817 die Frage knüpfen lassen, welchen Einfluß die Reformation auf das politische und wirtschaftliche Leben Preußens ausgeübt hat (Emigranten, Salzburger u. s. w.). Auch bei der Kulturgeschichte bewähren sich solche gruppierende Wiederholungen, z. B. als Thema: die Wandlungen der Beleuchtung vom Kienspan bis zum elektrischen Licht und die Wirkungen auf das wirtschaftliche und gesellige Leben. Oder: Von der Butzenscheibe bis zum Riesenschaufenster. Von der Sänfte bis zum elektrischen Straßenwagen. Von der Fischgräte, die den Germanen als Nadel diente, bis zur Nähmaschine. Vom Herdfeuer bis zur Luftheizung u. s. w. Welche Fülle kulturgeschichtlicher Ausblicke läßt sich mit diesen Stoffen gewinnen! Hierbei bietet sich auch eine treffliche Gelegenheit, die Schülerinnen über den gefundenen Zusammenhang im freien Vortrag sprechen zu lassen.

2. Zur Einprägung des Stoffes ist es auch zweckmäßig, die Schülerinnen zuweilen kurze Niederschriften eben behandelter Fragen machen zu lassen. Durch die schriftliche Darstellung rücken ihnen die geschilderten Ereignisse, Zustände und Personen näher und werden klarer. Desgleichen ist es empfehlenswert, daß die Schülerinnen sich selbst eine chronologische Tabelle der fest einzuprägenden Namen und Jahreszahlen nach der Anleitung der Lehrers herstellen. Das hat noch einen anderen Grund, einen elementaren, aber sehr wichtigen. Der Gymnasiast hat die Namen aus der griechischen und römischen Geschichte fast jede Stunde vor Augen, ihm sind z. B. die Namen Odysseus, Ödipus, Äschylus, Sophokles, Thucydides u. s. w. wohlbekannte Bilder; die Schülerin hört und liest sie oft nur im Geschichtsunterricht. Da ist es gut, wenn sie angehalten wird, derartige Namen, die ihr oft recht fremd klingen, niederzuschreiben, sie sorgfältig in ihre Tabelle einzutragen.

3. Alle mnemotechnischen Kunststücke, die in mancher Methodik empfohlen werden, kann man in der höheren Mädchenschule entbehren. Denn wenn man die Jahreszahlen auch als Rückgrat braucht, so wird man sich dabei doch auf die notwendigsten beschränken müssen. Allgemein gültige Regeln lassen sich schwer aufstellen, da selbstverständlich auch die Landes- und die Lokalgeschichte berücksichtigt werden müssen. Eine Schülerin in Ost- und Westpreußen muß z. B. die Geschichte des deutschen Ordens genauer kennen als eine in den Rheinlanden.

4. Bei der Verarbeitung des Stoffes handelt es sich weniger darum, das Gedächtnis zu pflegen und anzuspannen, als vielmehr darum, Geist, Ge-

müt und Willen zu entwickeln. Namentlich wird der Lehrer danach streben müssen, bei der Besprechung von Charakteren und bei der Schilderung wichtiger Begebenheiten auf die Bildung des Gemüts und die Richtung des Willens einzuwirken; er soll vor allem sittliche, ästhetische und religiöse Gefühle erwecken und kräftigen. Daß diese Wirkung erreicht wird, hängt ab vom Lehrton, vom Lehrgeiste oder mit einem Worte von der sittlichen Persönlichkeit des Lehrers.

V. Das Lehrbuch.

Die Frage, welche Art von Lehrbüchern für den Geschichtsunterricht an höheren Mädchenschulen am zweckmäßigsten sei, ist noch offen. Die Maibestimmungen sagen: „Das Lehrbuch sei der Mädchenschule angepaßt, möglichst kurz und übersichtlich. Es enthalte nur die zur Einprägung und Wiederholung bestimmten Thatsachen in einfachster Form. Die Ausführung der Umrisse ist Sache des Lehrers." Das Lehrbuch soll also die Mitte halten zwischen einer Tabelle und einem Lesebuch. Es wird sich daher nicht darauf beschränken dürfen, die nackten Thatsachen ohne Verbindung und Zusammenhang aufzuzählen; es wird den Kausalnexus der Begebenheiten berücksichtigen und die Charakterzüge typischer Gestalten mit ihren Bestrebungen und Schöpfungen in Verbindung setzen müssen. Das Lehrbuch soll der höheren Mädchenschule „angepaßt" sein. Damit ist nicht gesagt, daß die an den Gymnasien und Realschulen üblichen Bücher für den Gebrauch an höheren Mädchenschulen einzurichten seien. Das Lehrbuch muß hier von ganz anderen Grundsätzen ausgehen und strebt nach ganz anderen Zielen. Dadurch, daß man einem Lehrbuch für Knabenschulen abschnittsweise einige Angaben über Frauenleben und Frauenarbeit beifügt, wird es noch nicht für unsere Zwecke brauchbar. Der ganze, eigenartig ausgewählte Stoff muß organisch gegliedert und durchgearbeitet sein, Frauenleben und Frauenarbeit z. B. in innigen Zusammenhang mit der nationalen Kultur des betreffenden Zeitabschnittes gebracht werden. Also keine Frauenchronik und kein Notizenkram! Es genügt z. B. nicht, zu sagen, daß Barbara Uttmann das Spitzenklöppeln in Deutschland eingeführt habe; man muß diesen Fortschritt in Verbindung setzen zu der Frauenarbeit, zu der Erwerbsthätigkeit des 16. Jahrhunderts, d. h. aus der Barbara ein kleines Kulturgemälde machen.

Man wird ferner lehrreiche Sittenbilder wie die Geschichte der Agnes Bernauer, der Katharina v. Bora, der Philippine Welser u. s. w. zur Charakterisierung der Zeit benutzen; man wird auch die Thätigkeit hervorragender Frauen unseres Jahrhunderts, z. B. Luise Otto-Peters, nicht übergehen dürfen. Desgleichen sind die Künstler und Schriftsteller nicht bloß als unorganischer Anhang an die historischen Thatsachen anzureihen, sondern möglichst als treibende Kräfte für die ganze Bewegung der Zeit in den Rahmen der geschichtlichen Entwicklung aufzunehmen. Daß die politische, zum Teil die Fürstengeschichte den Rahmen zu liefern hat, ist ratsam. Die wirtschaftliche Bewegung in ihren Haupterscheinungen (Natural-, Geld- und Kreditwirtschaft) muß berücksichtigt

werden; Begriffe wie Eigentum, Güterumlauf, Handel, Freihandel, Schutzzoll, Börse, Einkommen, Steuern, Rentenarten müssen bei kulturgeschichtlich wichtigen Ereignissen klar gemacht werden. Die Reichsverfassung, die Rechte und Pflichten des Staatsbürgers, das Post-, Verkehrs- und Justizwesen ist in den Grundzügen vorzuführen.

Die Sprache des Lehrbuches muß einfach, knapp und klar sein, die Gliederung übersichtlich, die Abschnitte müssen durch besondere Schlagworte bezeichnet sein.

Das Anschauungsmaterial muß die denkbar beste Form haben. Alle unklaren, verschwommenen, unschönen Bilder schaden mehr als sie nützen. Die historischen Karten dürfen nur die Namen enthalten, die im Lehrbuche vorkommen, diese müssen aber auch sämtlich vorhanden sein, — eine Bemerkung, die nicht überflüssig ist.

Jede Schule thut gut, sich selbst eine Tabelle der fest einzuprägenden Daten anzulegen (vergl. Kaiser, Zeitschr. f. w. B. 1886, S. 499 ff. und Zander, Geschichtstabellen, Berlin 1885). Es ist hier nicht der Ort, die an den höheren Mädchenschulen eingeführten Lehrbücher zu kritisieren. Durch die Maibestimmungen, die für Stoffauswahl und Methodik bestimmte Grundsätze aufgestellt haben, werden die Lehrbücher, soweit es nicht schon geschehen ist, zahlreiche Änderungen erfahren. Wir beschränken uns hier darauf, die Lehrbücher zusammenzustellen, die etwa seit 1880 an höheren Mädchenschulen gebraucht worden sind und zum Teil noch jetzt gebraucht werden (vergl. auch die unter III angegebene Litteratur):

Foß, Leitfaden der Geschichte. 3. Auflage. Berlin 1883.

Junge, Geschichtsrepetitionen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin 1885.

Müller, Geschichte des deutschen Volkes. 15. Auflage. Berlin 1894. („Das Buch ist besonders empfehlenswert für höhere Mädchenschulen." Wychgram in Zeitschr. f. w. B. 1885, S. 378.)

Wychgram, Lehrbuch der Geschichte. Berlin 1886. („Eine sehr verdienstvolle und beachtenswerte Leistung auf dem Gebiete des geschichtlichen Unterrichts." Rippenberg ebenda S. 634.)

Cassian-Beck, Weltgeschichte für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnenbildungsanstalten. 3 Bände. 6. Auflage. Wiesbaden 1889. („Treffende Zusammenordnung der wichtigsten geschichtlichen Thatsachen, geschickte Hervorhebung auch des kulturgeschichtlichen Lehrstoffs, zweckmäßiger Hinweis auf bedeutsame Frauengestalten." Buchner ebenda 1889, S. 427.)

Christensen, Grundriß der Geschichte für die oberen Klassen höherer Mädchenschulen und für Lehrerinnnenseminare. 3. Auflage. Leipzig 1896. („Wir zählen das Buch zu den besten der neuerdings erschienenen Leitfäden." Buchner in Zeitschr. f. w. B. 1888, S. 475.)

Warnecke, Geschichtliches Hülfsbuch für die oberen Klassen der höheren Mädchenschulen. Mit besonderer Berücksichtigung der Litteratur- und Kunstgeschichte. Leipzig 1888. („Das Buch enthält ohne Zweifel viel Schätzenswertes." Maaß ebenda 1889, S. 477.)

Junge, Leitfaden für den Geschichtsunterricht in den oberen Klassen höherer Töchterschulen. 2. Ausg. Berlin 1892.

Hahn, Leitfaden der vaterländischen (preußischen) Geschichte. 49. Auflage. Berlin 1896.

Sommer, Leitfaden der Weltgeschichte. 13. Auflage. Braunschweig 1893. („Wir halten den Leitfaden von Sommer für ein brauchbares Hülfsmittel für den Geschichtsunterricht, dem man vor allem anmerkt, daß er die Frucht einer langjährigen Praxis ist.“ Bartels in Zeitschr. f. w. B. 1893, S. 518.)

Jenkner, Die wichtigsten Ereignisse der Geschichte in 170 Jahreszahlen. Bielefeld und Leipzig 1892.

Krosta, Hülfsbuch für den Unterricht in der Geschichte an höheren Töchterschulen. 15. Auflage. Heidelberg 1896. („Dem Buche ist aufs lebhafteste die Fortdauer des Erfolges zu wünschen, den es bisher gehabt hat.“ Wychgram in Zeitschr. f. w. B. 1886, S. 248.)

Löhlein und Holdermann, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte. 2. Aufl. Leipzig 1891.

Schurig, Grundriß der Geschichte. Breslau 1886.

Wernicke, Lehrbuch der Weltgeschichte für höhere Töchterschulen. 30. Auflage, von Zellmer, Berlin 1894.

Kriebitzsch, Leitfaden und Lesebuch der Geschichte für Schulen. 6. Auflage. 2 Teile. Berlin 1889.

Dittmar, Leitfaden der Weltgeschichte. 11. Auflage. Heidelberg 1891. („Ein sorgfältig durchgearbeitetes, wohlerwogenes und langbewährtes Schulbuch.“ Naßfeld in Zeitschr. f. w. B. 1888, S. 663.)

Von Andräs außerordentlich verbreiteten geschichtlichen Lehrbüchern (Leipzig, R. Voigtländer's Verlag) haben sich folgende für den Unterricht an höheren Mädchenschulen bewährt: Für obere Klassen: „Lehrbuch“ der Weltgeschichte. 4. Auflage. 1897. 2 Teile. — „Abriß“ der Weltgeschichte. 2. Auflage. 1894. — „Kurzer Lehrgang“ der Geschichte. 1896. Diese drei Bücher sind aus dem ebenfalls noch an höheren Mädchenschulen viel gebrauchten „Grundriß“ der Weltgeschichte hervorgegangen und nach Andräs Tode von L. Sevin bearbeitet. — Für mittlere und untere Klassen: Erzählungen aus der Weltgeschichte. Ausgabe A (für evangelische Schulen), Ausgabe B (für konf. gemischte Schulen). 13. u. 10. Auflage. 1896. — Erzählungen aus der deutschen Geschichte. Ausgabe A und B, beide Bücher bearbeitet von Dr. E. Groth. 14. u. 10. Auflage. 1896 u. 97. — Erzählungen aus der griechischen und römischen Geschichte. 8. Auflage. 1895. — Geschichtsbilder. Ausgabe A und B, bearbeitet von K. Ernst. 2. Auflage. 1897. — Kleine Sagenkunde von Andrä und Hoffmann. 2. Auflage. 1894.

Litteratur.

Kriebitzsch, Mädchenschulen und Geschichtsunterricht, in der „Stoa“, 1868, S. 158 ff. Warnecke, die genannten Aufsätze in der Zeitschrift f. w. Bildung, Bd. 14, 15. Schornstein, ebenda Bd. 11. Willborn, Die Auswahl des Geschichtsstoffes, in der Zeitschrift „Die Mädchenschule“ 1888, S. 289 ff. Auch für die höhere Mädchenschule sind bemerkenswert: Lorenz, Leopold v. Ranke, Die Generationenlehre und der Geschichtsunterricht, 1891. Mahrenholtz, Wandlungen der Geschichtsauffassung und des Geschichtsunterrichts (Zeit- und Streitfragen 84 u. 85). Frick, Allgemeine Gesichtspunkte für eine didaktische Stoffauswahl; Lehrpr. 12, 1. Richter, Systematische Gliederung des Unterrichtsstoffes in der neueren Geschichte; Lehrpr. 3, 97. Schenk, Belehrungen über wirtschaftl. u. gesellschaftl. Fragen, 1896.

F. Geographie.

Von

Paul Gockisch,

Inspektor der französischen Waisen- und Schulanstalt in Berlin.

---

1. Die Entwicklung der Erdkunde und die Geschichte des erdkundlichen Unterrichts.

Erst spät ist die Erdkunde eine selbständige Wissenschaft geworden. Ihre Geschichte lehrt, daß sie dabei drei Entwicklungsstufen durchlaufen hat. Zunächst werden eigene Beobachtungen und fremde Nachrichten erdkundlichen Inhaltes gesammelt und so vollständig als möglich zusammengetragen. Es ist dies die Stufe der reinen Empirie, das Zeitalter des Sammelns, in dem die Erdbeschreibungen nichts anderes sind, als Sammelwerke aller möglichen Merkwürdigkeiten.

Die folgende Periode ist die der systematischen Gruppierung und Zusammenfassung. In der gesamten geographischen Masse wird das Wesentliche und Wichtige vom Unwesentlichen und Unwichtigen geschieden und das Wissenswerte zur Gewinnung einer Übersicht über die Gliederung der Erdoberfläche tabellarisch geordnet. Hier wie dort wird das geographische Material nur äußerlich aufgefaßt, was sich in der rein beschreibenden Form der Geographie kundgiebt.

Die dritte Stufe in der Entwicklung der geographischen Wissenschaft ist die der wissenschaftlichen Begründung. Hier werden die kausalen Wechselbeziehungen der erdkundlichen Gegenstände und Erscheinungen in ihrer Abhängigkeit von der Erdoberfläche aufgedeckt, und damit gestaltet sich das Wissen von der Erde zur Wissenschaft. Diese Stufe hat die Erdkunde erst in unserem Jahrhundert durch Alexander von Humboldt und Karl Ritter, die Schöpfer der neuen wissenschaftlichen Erdkunde*), erreicht.

---

*) Wohl führte schon der größte Geograph des Altertums, der zur Zeit der Kaiser Augustus und Tiberius lebende Strabo, den Gedanken aus, daß die Geographie keine Sammlung von allerhand Notizen und Zahlenangaben sei, sondern ein philosophisches Werk, dem es nicht zukomme, bei den vergänglichen, durch politische Gewalthaber hervorgegangenen Verhältnissen stehen zu bleiben, sondern zu zeigen, wie die Landesnatur auf die Entwicklung der Völker eingewirkt habe; wohl hat Albert der Große, eine Zeitlang Bischof von Regensburg († 1280), in seinen naturwissenschaftlichen Kommentaren den Einfluß geschildert, den Meere, Berge und Wälder auf die Bewohnbarkeit und Gesundheit der Länder ausüben, und die Wechselbeziehungen erörtert, die zwischen dem Erdboden und den Erzeugnissen desselben, seinen Tieren und Bewohnern bestehen; wohl hat in der Mitte des 17. Jahrhunderts Bernhard Varen, der Vater der geographischen Systematik, in seiner „Allgemeinen Geographie" eine wissenschaftliche Erdbeschreibung gegeben, in der auch die ursächliche Verknüpfung der Einzelerscheinungen Beachtung fand: aber dies waren nur einzelne Stimmen, die ungehört verhallten.

Wann die Erdkunde als Lehrgegenstand in die Schule Eingang fand, ist nicht mit Sicherheit nachzuweisen. In den Klosterschulen des Mittelalters wurde unter dem Namen Geometria vornehmlich Geographie gelehrt. In der Mitte des 16. Jahrhunderts erschienen die drei Kosmographien von Apianus, Franck und Münster, die eine Fülle astronomischen, physischen, statistischen, politischen und historischen Materials enthalten; aber die Reformatoren betonten vorzugsweise die sprachlichen und religiösen Disziplinen, und der geographische Unterricht erhielt keine Stelle in den von ihnen gegründeten Schulen*). Von den großen Pädagogen des 16. Jahrhunderts lehrten Trotzendorf in Goldberg und Sturm in Straßburg etwas Geographie im Anschluß an die Lektüre der lateinischen Autoren, während Neander in Ilfeld den Geographieunterricht in den Stundenplan seiner Klosterschule aufnahm. Gleichzeitig schrieb er zwei geographische Lehrbücher, in denen er mit der sklavischen Abhängigkeit von den alten Klassikern insofern brach, als er ihren Nachrichten persönliche Beobachtungen und Erfahrungen hinzufügte. Trotzdem wies Neander der Erdkunde nur eine untergeordnete Rolle zu, während der größte Pädagoge des 16. Jahrhunderts, Amos Comenius, sie als gleichberechtigtes Unterrichtsfach anerkannte. Er verlangte, daß den Schülern der Muttersprachschule (Didactica magna Kap. 28 u. 29) das Wichtigste aus der Weltkunde (Geographie) mit vorzugsweiser Berücksichtigung des eigenen Vaterlandes mitgeteilt werde, und daß der erdkundliche Unterricht ein Anschauungsunterricht sei, der mit der Betrachtung der Stube, des Gehöftes, der Straßen, Felder u. s. w. zu beginnen habe, also Heimatskunde sei, wie dies 200 Jahre später Dr. Finger in seiner Heimatskunde ausführt.

Doch waren diese Forderungen ohne nachhaltigen Erfolg. Eine Wendung zum Besseren trat für den Unterricht in den Realien und somit auch für die Erdkunde mit den Bestrebungen der Pietisten ein. A. H. Francke ließ in seinem Pädagogium erdkundlichen Unterricht erteilen und führte damit die Geographie als besonderes Lehrfach in die höheren Schulen ein. Sämtliche Erdteile wurden besprochen, Palästina und Deutschland am ausführlichsten behandelt. In der Deutschschule sollten die Kinder „spielender Weise“ das Nötigste aus der Geographie lernen, „weil auch einer, der nicht studiert, dennoch die Prinzipien der Astronomie, Geographie, Physik und Historie zu wissen vonnöten hat, wo er ein verständiger und dem gemeinen Wesen nützlicher Mann werden wolle“. Dem Unterricht lag „Hübners Schulatlas in 18 Karten“ zu Grunde.

Das gebräuchlichste Lehrbuch dieser Zeit, zugleich die erste Schulgeographie, die auch den Franckeschen Schülern zur häuslichen Vorbereitung oder zur Wiederholung diente, waren desselben Verfassers „Kurze Fragen aus der alten und neuen Geographie“, erschienen im Jahre 1693. Der Inhalt

*) Daß Melanchthon in seiner Schola privata ihm einen Platz anweist, ist doch nur eine vereinzelte Erscheinung.

dieses Buches zeigt, daß der erdkundliche Unterricht jener Zeit die physische Erdkunde fast unberücksichtigt ließ und die einzelnen Gruppen der politisch-statistischen Geographie äußerlich aneinanderreihte. Und dennoch hat der Geist dieses Buches den erdkundlichen Unterricht fast ein Jahrhundert lang beherrscht.

Neue Ideen, die diesem Unterrichtsgegenstande eine naturgemäßere Gestalt geben sollten, gingen von den Philanthropen aus. Rousseau, ihr Vorläufer, sagt im dritten Buche seines Emil:

„Wenn man das Kind in der Geographie zu unterrichten hat, so lehrt man es nur Landkarten kennen; man lehrt es Namen der Städte, Länder, Flüsse, von denen es nicht begreift, daß sie in Wirklichkeit anders da sind, als auf dem Papier, wo man sie ihm zeigt. Die beiden ersten Punkte meiner Erdbeschreibung werden die Stadt sein, wo mein Zögling wohnt, und das Landgut seines Vaters; darauf die dazwischen liegenden Orte, hernach die Flüsse der Nachbarschaft, endlich der Stand der Sonne und die Art und Weise, sich nach den Himmelsgegenden zu richten. Er mache sich selbst die Karte von dem allen, eine sehr einfache Karte, die anfangs nur aus zwei Gegenständen besteht, zu welchen er nach und nach die anderen hinzusetzt, nach dem Maß, wie er sie weiß, oder ihre Weite und Länge schätzt."

Rousseau ist mithin der Erfinder des synthetischen Lehrganges im erdkundlichen Unterricht. Seine Ideen wurden namentlich von Salzmann in Schnepfenthal weiter ausgeführt, der mit seinen Zöglingen geographische Exkursionen unternahm. Basedow dagegen kehrte zum analytischen Lehrgange zurück, den schon vor ihm Comenius befolgte. — Die Schwächen des geographischen Unterrichts der Philanthropen bestanden in der übermäßigen Betonung des politisch-statistischen Moments und in der zusammenhanglosen Aneinanderreihung der geographischen Objekte, die auch dann noch dem erdkundlichen Unterrichte eigen war, nachdem A. Fr. Büsching, Direktor des Grauen Klosters zu Berlin, durch seine 1754 erschienene „Neue Erdbeschreibung" wenigstens für die Behandlung der politisch-statistischen Geographie einen neuen, besseren Weg gezeigt. Dazu bot man den Lehrstoff in dozierender Weise dar, da man das Kartenlesen nicht kannte.

In neue Bahnen wurde der erdkundliche Unterricht am Ende des vorigen Jahrhunderts geleitet. Joh. Müller stellt in seinem 1789 erschienenen Buche: „Versuche über das Ideal einer Erdbeschreibung" der letzteren als höchste Aufgabe, „den Eindruck der Natur auf uns (die Menschen) und von uns auf sie nachzuweisen". Herder will in seiner im Jahre 1784 verfaßten Rede: „Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie", daß im erdkundlichen Unterricht das Hauptgewicht auf die physische Erdkunde gelegt werde und weist auf die Bedeutung der Erdkunde für die übrigen Lehrfächer, vornehmlich für den Geschichtsunterricht, hin. Vor allen aber hat Pestalozzi durch Aufstellung trefflicher Grundsätze für den erdkundlichen Unterricht eine geistbildende Behandlung dieses Lehrfaches gefördert. Er fordert, daß der erdkundliche Unterricht von der Anschauung ausgehe, tritt für den synthetischen Gang ein und bezeichnet als das wahre Wesen und den Kern des erdkundlichen Unterrichts den Nachweis des natürlichen Zusammenhangs und des wechselseitigen Einflusses der geographischen Objekte. Allerdings hat er das,

was er als richtig erkannt, in der denkbar verkehrtesten Weise ausgeführt, wie dies sein Werk: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", zeigt. Aber seine Ideen wurden von seinen Schülern, besonders von Tobler und Hennig, praktisch verwirklicht. Letzterer hatte bei der Abfassung seines Leitfadens „für den methodischen Unterricht in der Geographie", Iferten 1812, einen wichtigen Berater an Karl Ritter. Dieser beseitigte die beiden Fehler, die dem erdkundlichen Unterricht bisher anhafteten: „Vernachlässigung des physischen Elements und zusammenhanglose Aneinanderreihung der geographischen Objekte", führte das Kausalitätsprinzip in die Erdkunde ein und gab ihr dadurch eine neue, wissenschaftliche Behandlung. Wo bisher das Gedächtnis in dürrem Notizenkram sich abgemüht hat, da tritt jetzt Anschauung, Kombination, Vergleichung ein. Als Mitbegründer der wissenschaftlichen, vergleichenden Erdkunde ist, wie schon früher erwähnt, A. von Humboldt zu betrachten, der den ursächlichen Zusammenhang der einzelnen Thatsachen und Erscheinungen der Natur aufdeckte und in seinem „Kosmos" oder „Entwurf einer physischen Erdbeschreibung" (1845—1862) das bedeutendste Werk der physischen Erdkunde aller Völker geliefert hat, während die Wissenschaft Karl Ritter in seinem Hauptwerke: „Die Erdkunde im Verhältnis zur Natur und Geschichte der Menschheit" oder „Allgemeine vergleichende Geographie" (1817 u. 1818) das umfassendste und gründlichste Werk über vergleichende Erdkunde verdankt. Seine Schüler haben die Forschungen des Meisters fortgesetzt, seine Ideen weiter ausgestaltet und in Lehr- und Handbüchern für den Schulunterricht dargelegt. Aus der Reihe dieser tüchtigen Männer seien nur genannt: Berghaus, Roon, Dommerich, Klöden, Daniel, Pütz, Guthe, Sydow, Delitsch, Schacht, Peschel und von Richthofen. Pädagogen wie Vogel, v. Seydlitz, Diesterweg, Vormann, Lüben, Prange, Hummel, Matzat, Geistbeck, Seibert, Tromnau, Oberländer und vor allen H. Wagner, A. Kirchhoff und Egli, haben die Ritterschen Ideen der vergleichenden Erdkunde für die Schulen praktisch verwertet.

Der neueste Abschnitt der Geschichte des erdkundlichen Unterrichts ist noch nicht zum Abschluß gekommen. Die räumliche Erforschung der Erdoberfläche hat sich in den letzten 25 Jahren in einer Weise entwickelt, wie sich dies im ganzen Verlauf der Geschichte nur noch einmal, nämlich im Zeitalter der Entdeckungen, nachweisen läßt. Anthropologie und Ethnologie haben einen bedeutenden Aufschwung genommen, und die geologische Forschung weist gewaltige Fortschritte auf, so daß die wissenschaftliche Vertiefung der Erdkunde mit der räumlichen Erforschung des Erdbodens gleichen Schritt hält. Diese Fortschritte will man auch dem erdkundlichen Unterrichte zu gute kommen lassen*). Und so hat sich in der letzten Zeit auf dem Gebiete der Schulgeographie eine rege Thätigkeit entfaltet, die auf Vervollkommnung der Lehrweise**), auf Beseitigung geistloser Anhäufung erdkundlichen Stoffes,

*) Siehe Dr. A. Geistbeck, Über Systematik und Induktion im Geographieunterrichte. München, Th. Ackermann, 1895.

**) Siehe A. Tromnau, Lehrbuch der Schulgeographie, 1. Teil S. 22. Halle, Schroedel, 1893.

auf organische Einfügung des geologischen Elements, auf naturgemäßere Anordnung des Lehrstoffes, auf den methodischen Ausbau der Heimats- und Himmelskunde, der Kulturgeographie und der geographischen Namenkunde, sowie auf immer größere Vervollkommnung und Vermehrung der geographischen Lehrmittel gerichtet ist.

2. Bedeutung und Ziel des erdkundlichen Unterrichts.

Die Stellung, die ein Gegenstand im Lehrplan einer Schulanstalt einzunehmen hat, muß abhängig sein von dem Bildungswerte seines Inhalts und von seiner Bedeutung für das praktische Leben. Trägt man dieser Forderung vollauf Rechnung, so wird die Erdkunde einen wichtigen Bestandteil des gesamten Unterrichts auch an höheren Mädchenschulen bilden.

Die großartig entwickelten Verkehrsverhältnisse der Neuzeit: Eisenbahnen, Dampfschiffe, Telegraphen, haben ferne Länder und Völker uns nahe gerückt; Erzeugnisse fremder Länder dienen uns zur Nahrung, Kleidung, Beleuchtung; Auswanderer ziehen weit fort von uns über Land und Meer; Zeitungen bringen bis in die entlegensten Hütten und bringen Nachrichten aus allen Weltteilen; darum ist ein gewisses Maß geographischer Kenntnisse für die allgemeine Bildung von Bedeutung. Ferner erfordert der Unterricht in der Geschichte, biblische Geschichte eingeschlossen, zu einer verständigen Erteilung und Auffassung geographische Kenntnisse.

Doch nicht bloß praktische Rücksichten verlangen die Betreibung erdkundlichen Unterrichts; dieser übt auch bei richtiger Behandlung einen hervorragenden Einfluß auf die Ausbildung der Geisteskräfte des Kindes aus. Die Betrachtung des Bodens in seinen verschiedenen Formen, der Gewässer in ihrem Verlauf, ihrer Eigentümlichkeit und Bedeutung, der menschlichen Wohnstätten nach Lage, Zweck und Bauart, der Verkehrswege und Verkehrsmittel, der Menschen in ihren Beschäftigungen und Einrichtungen, der wichtigen Erscheinungen am Himmelsgewölbe, sowie der Karte in ihren verschiedenen Farben und Zeichen übt die Sinnesorgane und schärft die Beobachtungsgabe. Die Konstruierung der wirklichen Landschaft aus dem dargebotenen Kartenbilde und das schildernde Wort des Lehrers beschäftigen die Einbildungskraft; die Einführung in allerlei innere ursächliche Zusammenhänge der thatsächlichen Erscheinungen, das fortwährende Vergleichen und Unterscheiden regt zum Denken an*), und die Bekanntschaft mit den herrlichen Naturschönheiten der Erde bildet Sinn und Gefühl für das Schöne und giebt dem kindlichen Gemütsleben reiche Nahrung. Gründliche Kenntnis der Erde erweckt ferner Vaterlandsliebe und Anhänglichkeit an den heimatlichen Boden; das Behalten von Namen und Zahlen schärft das Gedächtnis; das geistige Mitdurchleben der Gefahren und Entbehrungen, der Hoffnungen und Enttäuschungen, der Freude

*) Wie dies schon in den unteren und mittleren Klassen der höheren Schule möglich ist, weist Prof. Dr. Lehmann sehr treffend an einer Reihe von Beispielen nach in: Bildungswert der Erdkunde, Berlin, Reimer, 1896.

und des Jubels bei der Schilderung der Großthaten menschlichen Verstandes und Willens weckt heilige Ehrfurcht vor dem menschlichen Wahrheitsdrange und Bewunderung für den Mut und die eiserne Willenskraft der edlen Männer, die irdisches Glück dahingeben, um den Kreis menschlichen Erkennens und Wissens zu vergrößern; die denkende, Verständnis suchende Betrachtung des Sternenheeres macht demütig und führt den Menschen ganz ungesucht von der Schöpfung zum Schöpfer, wie dies niemand besser und eindringlicher sagt, als Karl Ritter, der in sinniger Weise zum Motto seines Porträts das Psalmwort wählte: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes", und der von seiner größten geographischen Arbeit wünschte: „Sie sei mein Lobgesang des Herrn." —

Als Lehrziel stellen die preußischen Bestimmmungen über das Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894*) hin: „Verständnisvolle Anschauung der umgebenden Landschaft und der Kartenbilder; Kenntnis der physischen Beschaffenheit der Erdoberfläche und ihrer politischen Einteilung im großen, sowie der Grundbegriffe der mathematischen Erdkunde. Genauere Kenntnis der physischen und politischen Erdkunde Deutschlands, sowie Bekanntschaft mit den wichtigsten der heutigen internationalen Handels- und Verkehrsverhältnisse und durch dies alles: Einführung der heranwachsenden Mädchen in das Verständnis der Welt und des Lebens."

3. Auswahl und Verteilung des Lehrstoffes.

Aus dem sehr umfangreichen erdkundlichen Stoffe muß für den Schulunterricht eine zweckmäßige Auswahl getroffen werden. Hauptgrundsatz hierbei ist, daß auf allen Stufen nur dasjenige und nur soviel geboten werden darf, als einer Schülerin von Durchschnittsbegabung zum gründlichen Verständnis gebracht und zum sicheren geistigen Eigentume gemacht werden kann.

Die preußischen Maibestimmungen verlangen in Übereinstimmung mit den Schulgeographen kein gleichmäßig ausgeführtes Bild der Erdoberfläche, sondern fordern, daß einige Gebiete mehr, andere weniger ausführlich behandelt werden. Am eingehendsten zu behandeln ist die engere Heimat, sodann das Vaterland. „Es reim sich nichts weniger's, denn das die Teutschen die weiten welt wöllen beschreiben und durchreyßen und Germaniam, yr eigen vaterland nit wissen", schreibt schon Willibald Pyrckheymer.

Von den übrigen Ländern der Erde verdienen die eine besondere Berücksichtigung, mit denen wir in lebhaftem Verkehr stehen (von den außereuropäischen die deutschen Kolonien und die nordamerikanische Union), oder die durch geschichtliche Ereignisse, sowie in politischer und industrieller Beziehung (Länder um das Mittelmeer, Frankreich und England) unser Interesse in hohem Grade erwecken.

---

*) Der Kürze wegen fernerhin die preußischen Maibestimmungen genannt.

Auf allen Stufen und bei allen Ländern bildet die Betrachtung der physischen Verhältnisse der Erdräume die Hauptsache; doch muß auch das politische Element zu seinem Rechte kommen.

Soll ferner der erdkundliche Unterricht an seinem Teile dazu beitragen, die heranwachsenden Mädchen in das Verständnis der Welt und des Lebens einzuführen, so muß ihnen ein Einblick in die natürlichen Grundbedingungen der menschlichen Kultur verschafft, es müssen die Erdräume als Stätten menschlicher Kultur aufgefaßt und vornehmlich bei der Betrachtung des Deutschen Reiches die Lehrstoffe aus dem Gebiete der Kulturgeographie betont werden.

Aus der mathematischen Erdkunde sind einmal die Stoffe auszuwählen, die durch den gesamten erdkundlichen Unterricht bedingt sind (z. B. Kugelgestalt der Erde, Gradnetz, Zonen, Entstehung der Tages- und Jahreszeiten u. s. w.), sowie diejenigen, die für die allgemeine Bildung der Schülerin Bedeutung haben. Die Belehrungen über astronomische Verhältnisse verknüpfen sich schon auf der Unterstufe mit der Heimatskunde, werden auf der Mittelstufe weiter fortgesetzt und finden auf der Oberstufe in einer zusammenhängenden Besprechung ihren Abschluß.

Die preußischen Maibestimmungen verteilen bei 9 aufsteigenden Stufen den erdkundlichen Lehrstoff in nachfolgender Weise auf 7 Klassen und schreiben für jede Klasse zwei wöchentliche Unterrichtsstunden vor.

Vorbereitung durch die Heimatskunde in Kl. VII. In der Form von Sprechübungen und mit Hülfe einfacher Anschauungsmittel wird das durch zusammenhanglose Anschauung bereits erworbene Heimatsbild zu einem geordneten Besitz umgestaltet; gleichzeitig werden die Schülerinnen mit den wichtigsten geographischen Grundbegriffen vertraut gemacht. Kein Lehrbuch.

Mittelstufe (VI—IV): Kl. VI. Befestigung der Grundbegriffe. Erste Anleitung zum Verständnis des Reliefs, des Globus und der Karten. Oro- und hydrographische Verhältnisse der Erdoberfläche im allgemeinen, das Bild der Heimat nach denselben Gesichtspunkten im besonderen, ohne Zugrundelegung eines Lehrbuchs.

Kl. V. Preußen und Deutschland physisch und politisch unter Benutzung eines Lehrbuchs. Weitere Einführung in das Verständnis der Kartenbilder. Anfänge im Entwerfen von einfachen Umrissen an der Wandtafel.

Kl. IV. Physische und politische Erdkunde der außerdeutschen Länder Europas. Die Länder um das Mittelmeer. Entwerfen einfacher Kartenskizzen an der Wandtafel und auf Blättern.

Kl. III. Die außereuropäischen Erdteile mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Kolonien und der Vereinigten Staaten von Nordamerika. Beziehungen zu Deutschland. — Kartenskizzen.

Kl. II. Wiederholung und Ergänzung der physischen und politischen Erdkunde der außerdeutschen Länder Europas. Wiederholung und Erweiterung der Grundbegriffe der mathematischen Erdkunde. — Kartenskizzen.

Kl. I. Physische, politische und Kulturgeographie Deutschlands im Zusammenhange mit der vaterländischen Geschichte der neuesten Zeit. Die großen Verkehrs- und Handelswege. — Kartenskizzen.

Zehnstufige höhere Mädchenschulen können den gesamten erdkundlichen Lehrstoff zu einer zweimaligen Durcharbeitung wie folgt auf die einzelnen Klassen verteilen.

Kl. VIII. Der Heimatsort und seine nächste Umgebung; in Verbindung damit die Erklärung geographischer Grundbegriffe. Der heimatliche Himmel. Luft- und Witterungserscheinungen.

Kl. VII. Das engere Heimatsland. Erweiterung der geographischen Grundbegriffe und Entwicklung der Fähigkeit, dieselben auf der Karte zu verstehen und zu lesen.

Kl. VI. Allgemeine Verhältnisse der Erdgestalt und Erdoberfläche; übersichtliche Behandlung der fünf Erdteile nach dem Globus und Planiglobus. Erweiterung des Verständnisses der Kartenbilder.

Kl. V. Wiederholung und Ergänzung der Globuslehre. Deutschland physisch und politisch (Erweiterung und Vertiefung der Heimatskunde). Mit dem Entwerfen einfacher Umrisse an der Wandtafel beginnen.

Kl. IV. Die außerdeutschen Länder Europas und die außereuropäischen Mittelmeerländer. Mathematische Erdkunde. Kartenskizzen an der Wandtafel und auf Blättern.

Kl. III. Einiges aus der allgemeinen Erdkunde (die Luft, das Meer, die Menschenrassen, ihre Religionen und Kulturstufen). Die außereuropäischen Erdteile mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Kolonien und der Vereinigten Staaten von Nordamerika. — Kartenskizzen.

Kl. II. Wiederholung und Ergänzung der außerdeutschen Länder Europas mit besonderer Berücksichtigung von Frankreich und England. Die mathematische Erdkunde im Zusammenhange. — Kartenskizzen.

Kl. I. Physische Erdkunde. Physische, politische und Kulturgeographie des Deutschen Reiches. Die großen Verkehrs- und Handelswege. — Kartenskizzen.

Für eine gedeihliche Schularbeit ist es von großem Werte, daß diese Jahrespensen im Lehrplan der Schule auf Viertel- oder wenigstens auf Halbjahre verteilt werden.

4. Das Verhältnis der Erdkunde zu anderen Unterrichtsfächern.

Herbart nennt die Erdkunde in seinem „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ eine assoziierende Wissenschaft und weist damit auf die Beziehung hin, die zwischen der Erdkunde und anderen Wissensgegenständen besteht. Unter diesen sind in erster Reihe Geschichte und Naturkunde zu nennen.

Unleugbar besteht zwischen der natürlichen Beschaffenheit eines Landgebietes und der Geschichte seiner Bevölkerung ein kausaler Zusammenhang. So ist es z. B. kein bloßer Zufall, daß in den frühesten Zeiten im Nil- und Euphratthale mächtige Kulturreiche entstanden, und bei der neueren Entwicklung des Deutschen Reiches sprechen auch geographische Momente mit. Wie

daher manche geographische Erscheinung ohne historische Beleuchtung unverstanden bleibt, so fördert umgekehrt die Erdkunde ein tieferes Verständnis geschichtlicher Vorgänge*).

Gebend und empfangend verhält sich die Erdkunde auch zu den Naturwissenschaften. Die Erscheinungen der flüssigen und festen Erdrinde und des Luftkreises stehen in enger Beziehung zur Pflanzen- und Tierwelt; sedimentäre und eruptive Gesteine geben uns Aufklärung über die Entstehung einer Landschaft, und die Leitfossilien belehren uns über das geologische Alter der Gesteinsbildungen, in denen sie liegen. Die Korallentiere bauen bewohnbare Inseln, sowie Korallenbänke, die den Schiffen den Zugang zur Küste erschweren. Kompaß, Barometer und Thermometer sind Gegenstände des erdkundlichen und des naturkundlichen Unterrichts.

Wegen dieser zahlreichen Berührungspunkte der Erdkunde mit der Geschichte und den Naturwissenschaften fordern die preußischen Maibestimmungen mit Recht:

„Sowohl der Unterricht in der Geschichte als der Unterricht in den Naturwissenschaften müssen mit dem erdkundlichen Unterricht in Verbindung bleiben, nehmen auf diesen häufigen Bezug und werden von ihm ergänzt."

Diese Verbindung geschieht somit in zweifacher Weise, einmal, indem der Geographieunterricht Bezug nimmt auf Geschichte und Naturkunde, und andererseits, indem er die Resultate seiner eigenen Thätigkeit an jene Fächer zur weiteren Verarbeitung abgiebt. Zu beachten ist dabei, daß geschichtliche Thatsachen nur so weit Berücksichtigung finden sollen, als sie zum Verständnis der gegenwärtigen erdkundlichen erforderlich sind, daß Örtlichkeiten, wo Ereignisse geschehen, so wie diese selbst, im allgemeinen nur dann mit dem erdkundlichen Unterricht verbunden werden dürfen, wenn sie vom Geschichtsunterricht her schon den Schülerinnen bekannt sind, und daß die Erwähnung von Naturprodukten u. s. w. nicht in naturkundliche Beschreibung übergehen darf.

Doch auch noch andere als die genannten Unterrichtsgegenstände haben mit der Erdkunde vielfache Berührung. Es sei hier zunächst der deutsche Unterricht genannt.

Die deutsche Heldensage hat ihren geographischen Hintergrund: Xanten und Worms, Donau und Rhein, Bern (Verona) und Ungarn, Ost- und Nordseestrand. Dasselbe gilt von Gedichten wie Die schwäbische Kunde, Das Lied vom braven Mann, Der Taucher, Das Grab im Busento u. a. m. Wohl wird sich hier, wie auch beispielsweise bei der Lektüre von Wilhelm Tell, das Interesse der Jugend in erster Reihe den handelnden Personen zuwenden; diese dürfen aber vom Schauplatz ihrer Thätigkeit nicht losgelöst werden, wenn ein klares Verständnis des Gelesenen erreicht werden soll. Umgekehrt bereichert der deutsche Unterricht durch viele seiner poetischen Stoffe das erdkundliche Wissen um manche merkenswerte Einzelheit, führt dem Herzen und Gemüt gesunde Nahrung zu und fördert

*) In der großen Verschiedenheit der plastischen Grundformen Rußlands und der Balkanhalbinsel finden wir auch den Schlüssel zu der überaus ungleichen geschichtlichen Entwicklung beider Länder.

in hohem Maße nicht nur das Interesse und die Lernfreudigkeit, sondern auch die sprachliche Bildung (zusammenfassende Wiederholung, Aufsätze) der Schülerinnen.

Ähnlich sind auch die Beziehungen zwischen der Erdkunde und den neueren Sprachen. Schon auf der Mittelstufe sind die als Vokabeln vorkommenden Länder- und Völkernamen an der Wandkarte aufzusuchen und durch knappe Bemerkungen mit einem Inhalt zu erfüllen. Und je mehr auf der Oberstufe die Kenntnis der Sprache und die erdkundliche Vorstellungswelt sich erweitern, desto häufiger werden die Beziehungen der beiden Lehrgegenstände aufeinander, durch die die Lektüre an „Wirklichkeitsboden" gewinnt und umgekehrt die geographischen Anschauungen der Kinder eine nicht unbedeutende Bereicherung erfahren.

Der erdkundliche Unterricht empfängt ferner vom Rechnen Unterstützung, wie er andererseits auch auf dieses Lehrfach zurückwirkt. Es werden am Planigloben die Erdteile nach ihrer Größe miteinander verglichen, mittelst des Gradnetzes Entfernungen gemessen, mathematische Figuren in Gestalt von Landflächen aufgesucht, Flächenmessungen der Länder bei einigermaßen regelmäßigen Figuren vorgenommen u. a. m.

Auf die Beziehung der Erdkunde zum Religionsunterricht ist schon oben hingedeutet worden; hier sei nur noch erwähnt, daß die Erdkunde bei der Schülerin für die Notwendigkeit der Heidenmission schon ein erstes Verständnis zu erwecken vermag, und daß die Vorzüge der eigenen Religion ihr erst dann recht zum Bewußtsein kommen, wenn diese mit anderen Religionen verglichen wird.

Entfernte Berührung hat die Erdkunde auch mit dem Zeichen- und Gesangunterricht. Das geographische Zeichnen übt Auge und Hand, bildet den Formensinn, entwickelt das Vorstellungsvermögen und fördert somit die Fertigkeit des Zeichnens überhaupt. Und „wenn im erdkundlichen Unterrichte Gedanken anklingen, die in einem den Kindern bekannten Liede sich ausgesprochen finden, so wird der Gesang dieses Liedes nicht nur dem erdkundlichen Lehrstoff eine erwärmende Beleuchtung und Weihe geben, sondern auch bewirken, daß das tief empfundene Lied fester in der Seele wurzelt, weil es nun von einer größeren Reihe klarer und innig verbundener Vorstellungen getragen wird". Kehr, Tischendorf.

Somit ist der erdkundliche Unterricht sehr wohl geeignet, das mannigfaltige Wissen, das in den einzelnen Lehrfächern erworben wird, zusammenzufügen und dadurch eine einheitliche Geistesbildung der Schülerin zu fördern.

5. Lehrgang und Lehrform.

Die Aufeinanderfolge, in der der erdkundliche Stoff zur Behandlung kommt, kann verschieden sein.

a. Der analytische Lehrgang beginnt mit dem Erdganzen, betrachtet die Erde als Weltkörper, zerlegt ihre Oberfläche in einzelne Teile, bringt diese nacheinander zur Anschauung und schließt mit der Vaterlandskunde ab, „weil

nun die Kinder gerüstet sind, das Vaterland erst recht kennen zu lernen" (Gräf, Waitz, Guths-Muths).

b. Der synthetische Gang schließt an die Betrachtung der Heimat das engere und weitere Vaterland, lehrt darauf die übrigen Länder Europas, dann die fremden Erdteile kennen und hört mit der mathematischen Erdkunde auf (Ritter, Harnisch, Diesterweg). „Diese Elementarmethode vereinigt alle Forderungen der Wissenschaft und der Methode und ist darum die einzige." Ritter. — In schulgeographischen und pädagogischen Kreisen ist man heute der gleichen Ansicht, daß in höheren und niederen Schulen auf der ersten Stufe des erdkundlichen Unterrichts der synthetische, auf den folgenden Stufen

c. der analytisch-synthetische Lehrgang zu befolgen sei, der die Vorzüge des analytischen mit denen des synthetischen Ganges verbindet. Der nach diesem erteilte Unterricht beginnt mit der Heimatskunde, läßt auf diese oder spätestens auf die Vaterlandskunde einen Überblick über die ganze Erde folgen und schreitet dann in analytischer Weise abwärts bis zur Vaterlands- und Heimatskunde (Kehr, Diercke, Dittes).

d. Der konzentrische Lehrgang verteilt den erdkundlichen Stoff auf zwei oder drei konzentrisch sich erweiternde Kreise, von denen jeder das Gesamtgebiet der Erdkunde vorführt, doch so, daß jeder folgende den Stoff ausführlicher und gründlicher behandelt, als der vorhergehende. (Stößner, Lüben, Stahlberg, Oberländer, Daniel, Seydlitz, Hummel, Bänitz-Kopka, Tromnau, Möbus.)

Die Ansichten, welcher Weg bei der Erteilung des erdkundlichen Unterrichts der zweckmäßigste sei, sind noch nicht geklärt. Gegenwärtig befolgt man drei Lehrweisen*).

a. Nach der zeichnenden oder konstruktiven Methode sieht das Kind das Kartenbild an der Wandtafel entstehen und zeichnet es nach. Besprechen und Zeichnen gehen Hand in Hand; das Zeichnen ist das hauptsächlichste Mittel des Unterrichtes. — Obwohl schon in den Schulen zu Burgdorf und Iferten beim erdkundlichen Unterricht viel gezeichnet wurde, so ist doch der Schwede Sven Ågren, ein Zeitgenosse Ritters, als der Erfinder der zeichnenden Methode zu betrachten. Sie hat viele Lobredner (Ritter, Lohse, Oppermann, Delitsch, A. Kirchhoff, H. Wagner, Matzat, Lehmann u. a. m.), aber auch heftige Gegner (Diesterweg, Curtmann, Böttcher, Coordes, Seibert, Tromnau) gefunden.

Die preußischen Maibestimmungen bemerken über die Verwendung des Zeichnens im erdkundlichen Unterricht folgendes:

„Das in den Lehraufgaben vorgeschriebene Zeichnen von Skizzen ist für Lehrer und Schülerinnen unentbehrlich; dabei ist aber jede Überspannung der Anforderungen streng zu meiden; namentlich als häusliche Aufgabe dürfen Kartenbilder nie aufgegeben werden. Mit einfachen Umrissen, Profilen u. a. an der Wandtafel und auf einzelnen Blättern wird man sich meist begnügen müssen. Bei Wiederholungen ist das Zeichnen mit zu verwenden, um Gewißheit darüber

---

*) Siehe: A. Tromnau, Lehrbuch der Schulgeographie. 1. Teil. Halle, Schrödel, 1893.

zu erlangen, bis zu welchem Grade die äußere Gestalt, sowie Verhältnisse der Lage und Größe erfaßt worden sind."

Eine Einigkeit über Wert und Umfang des Zeichnens im erdkundlichen Unterricht ist bis jetzt unter den Schulgeographen noch nicht erzielt. Übereinstimmung herrscht nur darin, daß die zeichnende Methode im heimatkundlichen Unterricht ganz unbedingt anzuwenden sei. Im übrigen scheint man sich der Ansicht zu nähern, daß bei dem gegenwärtigen Stande der Schulkartographie die Karte Grundlage und Mittelpunkt der Erdkunde sein müsse, und daß das geographische Zeichnen nur ein Hülfsmittel sein dürfe, dessen sich der Lehrer nach Bedürfnis bedienen möge.

Einen weit höheren geistbildenden Wert als der zeichnenden schreibt Dr. Böttcher in Königsberg i. Pr.

b. der beschreibenden Methode zu. Dieser Hauptrepräsentant der beschreibenden Methode charakterisiert diese mit folgenden Worten: „Ihr Wesen besteht in der methodischen Anleitung zum bewußten Sehen. Sie erkennt und beschränkt ihre Aufgabe darauf, daß sie das Charakteristische der gesehenen geographischen Objekte erfassen, festhalten und mit anderen verbinden und davon unterscheiden lehrt. Dazu hat der Lehrer der Geographie seine Schüler anzuleiten, neue Anschauungen zu den bereits gewonnenen hinzuzufügen, fehlerhafte zu berichtigen und lückenhafte zu vervollständigen. Er hat die Schüler darauf hinzuführen, daß sie die Menge des Gesehenen nach Ähnlichkeit oder Verschiedenheit in Gruppen bringen, nach gewissen Allgemeinbegriffen zu regeln und die Gattungsbegriffe daraus zu entwickeln vermögen. Und gerade in dem rechten Anschauen und Erfassen der geographischen Formenwelt, in der wohlüberlegten Unterweisung, im klaren Erkennen und Festhalten des Wesentlichen sehen die Anhänger der beschreibenden Methode den rein geistigen, vorzugsweise bildenden Teil des geographischen Unterrichts, soweit die Einprägung der topischen Verhältnisse in Betracht kommt."

Während die Anhänger der beschreibenden Methode unter Benutzung guter Schulkarten und Abbildungen das Hauptgewicht auf das „Was" und „Wie" der geographischen Erscheinungen legen, stellen die Vertreter

c. der vergleichenden Methode die Aufdeckung der ursächlichen Beziehungen in den Erscheinungen des Erd- und Völkerlebens, die Begründung der bestehenden Verhältnisse in den Vordergrund. Für diese Lehrweise erheben sich in der Jetztzeit immer mehr Stimmen unter den Schulgeographen (Oberländer, Kirchhoff, Seibert, Trunk, Geistbeck, Tromnau, Hummel, Schlottmann u. a.), und die neueren erdkundlichen Lehrbücher (Pütz, Kirchhoff, Geistbeck, Tromnau, Seydlitz, Brust und Berdrow, Bänitz-Kopka, Hummel u. s. f.) tragen ihrer wohlbegründeten Forderung Rechnung.

6. Einige wichtige methodische Grundsätze.

1. Der erdkundliche Unterricht sei auf Anschauung gegründet. Zu diesem Zweck muß derselbe

a) von der Heimat ausgehen;
b) auch im ferneren Verlauf Objekte der Heimat als Ausgangspunkte wählen oder zur Vergleichung und Veranschaulichung heranziehen;
c) die zu Gebote stehenden Anschauungsmittel (Tellurien, Globen, Karten, geographische Bilder, Proben von Rohstoffen und gewerblichen Erzeugnissen) in der ausgiebigsten Weise benutzen;
d) sich der Schulspaziergänge bedienen, und es dürfen
e) lebensfrische, anschauliche Schilderungen nicht fehlen.

2. **Der erdkundliche Unterricht verirre sich nicht in eine gedächtnismäßige Aneignung von Namenreihen, von Flächen-, Höhen-, Längen- oder Einwohnerzahlen.**

Die auf ein geringes Maß zu beschränkenden Namen und Zahlen sind in anschaulicher Weise darzubieten. Die Heimat muß der Maßstab sein, nach dem die Schülerin alles beurteilt. Die Größe des Wohnortes, die Höhe der heimatlichen Berge, die Ausdehnung des eigenen Vaterlandes muß genau gewußt werden, um die Größe anderer Ortschaften, Berge und Länder danach zu bestimmen. „Eine richtige Anschauung der Raumgrößen ist am besten zu gewinnen durch Anlegung eines bestimmten Maßstabes, z. B. der Größe Deutschlands, der Heimatprovinz u. s. w.; im übrigen wird die vergleichende Übersicht auf Grund einzelner weniger absoluter Zahlen genügen.“ Bestimmungen vom 31. Mai 1894. Da, wo sich die sprachliche Deutung eines Namens*) leicht und ungesucht ergiebt, wird dieselbe gegeben; es wird dies den erdkundlichen Unterricht nicht bloß interessanter gestalten, sondern auch die geographische Erkenntnis vertiefen.

3. **Zerlege ein Land bei der Betrachtung in einzelne natürliche Landschaften** („Länderindividuen“).

Auf diese Weise — und das ist doch der natürlichste Weg — lernen die Kinder ein fremdes Land ebenso kennen, wie ihnen dasselbe auf einer persönlichen Wanderung bekannt wird; nur so wird ein tieferes Erfassen des landschaftlichen Bildes möglich, die trockene Aufzählung langer Reihen von Gebirgs- und Flußnamen vermieden und das erdkundliche Wissen durch Folgerungen und Schlüsse erarbeitet und leicht behalten werden. „Die natürlichste Methode ist diejenige, die alle die verschiedenen Gegenstände der Geographie in ein Ganzes zu vereinigen weiß, und diese ist es denn auch, welche, der Natur des Gegenstandes gemäß, vom Besonderen zum Allgemeinen führt“ (Ritter).

4. **Wende vorwiegend die fragende Lehrform an.**

Alles, was die Schülerin auf die Fragen: Was? Wie? und Warum? in der heimatlichen Umgebung und auf der Karte finden kann, muß von ihr auch in Wirklichkeit gefunden werden. Dieser Weg führt sie zur Selbstbeobachtung, zum Selbstfinden und Selbstsprechen.

---

*) Dr. Ganzenmüller, Erklärung geographischer Namen. Leipzig, Fock, 1893. Thomas, Etymologisches Wörterbuch zur Erklärung geographischer Namen, vornehmlich solcher aus dem Gebiete der Schulgeographie. Leipzig 1886. Coordes, Schulgeographisches Namenbuch. 2. Auflage von Weigelt, Leipzig 1894.

„Unablässig ist darauf zu achten, daß die Kartenbilder von der Schülerin verständnisvoll angesehen und als Zeichen betrachtet werden, welche sie allmählich lesen lernen muß.“ Bestimmungen vom 31. Mai 1894. Bei Schilderungen tritt der freie Vortrag des Lehrers ein.

5. Versäume nicht die Vergleichung geographischer Objekte und die Auffindung geographischer Gesetze.

Beides fördert nicht nur ein tieferes Verständnis der geographischen Erscheinungen, sondern befestigt auch den erdkundlichen Stoff, der hierbei noch einmal, aber von einer anderen, neuen Seite betrachtet wird.

6. Erteile den erdkundlichen Unterricht so oft als notwendig mit der Kreide in der Hand*).

Das geographische Zeichnen darf nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel sein. In richtiger Weise vornehmlich da benutzt, wo die Karte zur Erlangung klarer und sicherer geographischer Anschauungen sich als unzulänglich erweist, gewinnt durch das Zeichnen der erdkundliche Unterricht an Interesse, Klarheit und Gründlichkeit, das erdkundliche Wissen an Sicherheit und die Selbstthätigkeit der Schülerin an Übung.

7. Sorge durch Zusammenfassung und Wiederholung für eine sichere Aneignung des erdkundlichen Stoffes.

Die Zusammenfassung findet statt nicht nur gegen Ende jeder Erdkundestunde, sondern schon innerhalb derselben, am Schluß jeder entwickelten Gedankenreihe. Wiederholt wird nicht durch Abfragen, sondern durch zusammenhängende Darstellung des Gelernten im Anschluß an bestimmte Aufgaben

a) bei Beginn jeder Unterrichtsstunde,
b) nach der Betrachtung eines größeren Länderraumes oder eines anderen umfangreicheren Stoffgebietes,
c) am Schluß eines größeren Zeitabschnittes.

7. Geographische Lehr- und Lernmittel.

Der hier dargebotene enge Raum läßt die Aufzählung einer nur geringen Zahl von Lehr- und Lernmitteln aus den verschiedenen Zweigen der Erdkunde zu.

A. Bücher.

1. Methodische Schriften und Abhandlungen.

Dr. Geistbeck, Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts. Abhandlung in Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. 1. Band. Gotha 1877.

Dr. Hermann Oberländer, Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule. 5. Auflage. Grimma 1893. 4 Mk.

A. Tromnau, Der Unterricht in der Erdkunde in seiner geschichtlichen Entwicklung, unter Berücksichtigung der neuesten Reformbestrebungen. Halle, Schrödel, 1893. 2,80 Mk.

*) Siehe O. Bismarck, Das Kartenzeichnen als Hülfsmittel des Unterrichts in der Erdkunde. Wittenberg, Herrosé, 1895.

A. Tromnau, Die Geographie in der Volksschule. Ein methodologisches Hülfsbuch für den erdkundlichen Unterricht. 2. Auflage. Gera 1897, Theod. Hofmann. 1,80 Mk.

Prof. G. Rusch, Methodik das geographischen Unterrichts. 3. Auflage. 1894. Wien, Pichlers Witwe & Sohn.

Fr. Helmke, Methodik des geographischen Unterrichts. 2. Auflage. Minden i. Westf., Marowsky. 0,80 Mk.

Prof. Dr. Lehmann, Vorlesungen über Hülfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts. Halle, Tausch & Große. 1885—1894 in Heften erschienen.

Dr. E. Rapp, Über Ziel, Methode und Hülfsmittel des geographischen Unterrichts an Gymnasien und Realanstalten. Leipzig, Hirt 1892. 1,50 Mk.

G. Stucki, Der geographische Unterricht auf der Stufe der Volks- und Mittelschule. Zürich 1896. 0,80 Mk.

Professor Seibert, Zeitschrift für Schulgeographie. Erscheint jährlich in 12 Heften. Wien, A. Hölder, Jahrgang 6 Mk.

Professor Dr. A. Hettner, Geographische Zeitschrift. Erscheint jährlich in 12 Heften. Leipzig, Teubner. Jahrgang 16 Mk.

2. Heimatskunden.

Jedes Heimatland und viele größere Städte haben ihre eigenen Bearbeiter der Heimatskunde gefunden. Es sei daher hier nur hingewiesen auf:

Dr. F. A. Finger, Anweisung zum Unterricht in der Heimatskunde. 7. Aufl. Berlin 1893.

Heinrich Kerp, Führer beim Unterricht in der Heimatskunde. Ferd. Hirt, Breslau 1890.

E. Steckel, Allgemeine Heimatskunde mit Berücksichtigung der Kulturgeschichte. Halle, Schröbel, 1892. 1,35 Mk.

H. Prüll, Die Heimatkunde als Grundlage für die Realien auf allen Klassenstufen. Nach den Grundsätzen Herbarts und Ritters. Leipzig, E. Wunderlich. 2. Aufl. 1897. 1,60 Mk.

Ferner seien erwähnt:

Die Landeskunden zur Ergänzung der Seydlitzschen Geographie. Jede hat ihren eigenen Bearbeiter. Preis mit Karte 40—60 Pf.

3. Leitfäden, Lehr- und Handbücher.

Professor A. Kirchhoff, Erdkunde für Schulen nach den für Preußen gültigen Lehrzielen. 2 Teile. 4 Auflage. 1896. Halle, Waisenhaus.

Dr. Zweck und Dr. Bernecker, Hülfsbuch für den Unterricht in der Geographie. 2 Teile. Hannover, Hahnsche Buchhandlung. 1893.

Dr. R. Langenbeck, Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten. 2 Teile. 1894. Leipzig, Engelmann.

Diese drei genannten Bücher sind zunächst für Gymnasien bestimmt.

Professor Dr. A. Supan, Deutsche Schulgeographie. Gotha, Perthes. 1895. 1,60 Mk.

Seydlitz, Schul-Geographie in 5 Ausgaben. Ausgabe E für höhere Mädchenschulen in 4 Heften. Breslau und Leipzig. Ferdinand Hirt. 3. Auflage. 1897.

Tromnau, Schulgeographie für Mittelschulen und höhere Mädchenschulen. Halle, Schröbel. 2. Auflage. 1895. 2 Teile. 2,40 Mk.

G. Brust und H. Berdrow, Lehrbuch der Geographie für höhere Mädchenschulen. Leipzig und Berlin, Klinkhardt, 1895.

Dr. Lentz und Seedorf, Erdkunde für höhere Mädchenschulen, Ausgabe B von Dr. Zweck und Dr. Bernecker, Hülfsbuch für den Unterricht in der Geographie. Hannover und Leipzig, Hahnsche Buchhandlung, 1895.

Heinrich Kerp, Methodisches Lehrbuch einer begründend-vergleichenden Erdkunde. I. Die deutschen Landschaften. Bonn, A. Henry, 1896. Geb. 5 Mk.

Guthe-Wagner, Lehrbuch der Geographie. 6. Auflage. Hannover. 1894.

Daniel, Handbuch der Geographie. 6. Auflage. Leipzig 1895. 4 Bände. 40 Mk.

Prof. Dr. Kirchhoff, Unser Wissen von der Erde. Länderkunde der 5 Erdteile. Tempsky Prag. Freytag-Leipzig. 180 Lieferungen à 90 Pf.

Von den 5 Erdteilen ist jeder für sich, unter Berücksichtigung der neuesten Forschungen bearbeitet von Sievers, Leipzig, Bibliogr. Institut; der einzelne Band kostet 12—15 Mk.

Unter den größeren Länderkunden von Deutschland seien genannt:

Prof. Dr. J. Kutzen, Das deutsche Land in seinen charakteristischen Zügen und seinen Beziehungen zu Geschichte und Leben der Menschen. 3. Auflage. Breslau, Hirt. 8 Mk.

Prof. Dr. Penck, Das Deutsche Reich. I. Band von „Unser Wissen von der Erde", herausgegeben von Prof. Dr. Kirchhoff. 30 Mk.

A. Tromnau, Das Deutsche Reich in seinen Kulturbeziehungen zur Fremde. Halle Schröbel. 1,75 Mk.

Prof. Richter, Das Deutsche Reich. Vaterlandskunde. Leipzig 1895. Spamer. 6 Mk. XII. Band der Sammlung:

Unser deutsches Land und Volk. 12 Bände. Leipzig, Spamer. Jeder Band 6—11 Mk.

4. Mathematische Geographie.

A. Diesterweg, Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie. Berlin 1891, Goldschmidt. 15. Auflage, bearb. von Dr. Meyer und Prof. Dr. Schwalbe. 7,50 Mk.

E. Wetzel, Allgemeine Himmelskunde. Berlin, Stubenrauch. 8,50 Mk.

E. Wetzel, Kleines Lehrbuch der astronomischen Geographie. 5. Auflage. Bielefeld 1895. 2,40 Mk.

Dr. M. Geistbeck, Leitfaden der mathematischen u. physikalischen Geographie. 17. Aufl. Freiburg i. B. 1896. 1,40 Mk.

Littrow, Wunder des Himmels. 8. Auflage. Berlin 1896. 14 Mk.

Mädler, Der Wunderbau des Weltalls oder populäre Astronomie. 8. Auflage. Straßburg 1885. 12 Mk.

Fr. Th. Heckenhayn, Friedr. Bartholomäis Astronomische Geographie. 2. Auflage. Langensalza, Beyer & Söhne. 60 Pf.

A. J. Pick, Die elementaren Grundsätze der astronomischen Geographie. 2. Auflage. Leipzig 1893.

J. G. Wollweber, Globuskunde zum Schulgebrauch und Selbststudium. Freiburg i. B. Herder. 1 Mk.

Coordes, Kleines Lehrbuch der Kartenprojektionen. 2. Aufl. Leipzig 1896. 1,50 Mk.

5. Physische Geographie.

Prof. Dr. A. Supan, Grundzüge der physischen Erdkunde. Leipzig, Veit & Comp. 2. Auflage. 1896. 14 Mk.

Hann, J. Hochstetter und Pokorny, Allgemeine Erdkunde. Ein Leitfaden der astronomischen Geographie, Meteorologie, Geologie und Biologie. 5. Aufl. Prag 1896—97.

Geikie, Kurzes Lehrbuch der physikalischen Geographie, übersetzt von Weigand. Straßburg, Trübner. 5 Mk.

Peschel, Neue Probleme der vergleichenden Erdkunde. Leipzig, Duncker & Humblot. 5 Mk.

6. Geographische Charakterbilder.

Joh. Meyer, Aus allen Weltteilen. Charakterbilder aus Länder- und Völkerkunde. Gotha. 3 Bände. 16 Mk.

Dr. Paul Buchholz, Hülfsbücher für Belebung des geographischen Unterrichts. 10 Bändchen. Leipzig, Hinrichs.

Pütz, Vergleichende Erd- und Völkerkunde, bearb. von Auler. 3. Auflage. Köln 1896.

Hentschel und Märkel, Umschau in Heimat und Fremde. Breslau, Hirt. 3 Bände.

Dr. Geistbeck, Bilder aus der Völkerkunde. 3 Mk. Breslau 1883, Hirt.

Oppel, Landschaftskunde. Versuch einer Physiognomik der gesamten Erdoberfläche in Skizzen, Charakteristiken und Schilderungen. Breslau, Hirt. 12 Mk.

Leite, Erläuterungen zu F. Hirts Bilderschatz zur Länder- und Völkerkunde. 2. Aufl. 1896. Leipzig, F. Hirt & Sohn. Geb. 1,25 Mk.

Geisel, Landschafts-, Völker- und Städtebilder. Halle, Schröbel. Im Anschluß an die geographischen Abbildungen von Lehmann, Hölzel, Leutemann.

B. Anschauungsmittel.

1. Globen, Tellurien, Lunarien u. s. w. liefert Schotte in Berlin, desgl. Felkl & Sohn in Rostok bei Prag. Treffliche Lehrmittel sind ferner: Der Weidtsche Schulglobus, Durchmesser 65 cm, Berlin, Rosenbaum & Hart, 75 Mk., sowie Mangs „Zerleg- und verstellbarer Universalglobus“, 50 Mk., und Mangs Universalapparat, Heidelberg, 150 Mk.

2. Atlanten und Wandkarten.

Die Anforderungen der Schule an Landkarten erläutert trefflich die vom Verein für Erdkunde in Kassel herausgegebene und bei Westermann in Braunschweig erschienene Schrift: Welche Grundsätze sollen bei Herstellung von Schul-Landkarten maßgebend sein?

Zu den besten Atlanten sind zu rechnen:

Lehmann und Petzold, Atlas für die Ober- und Mittelklassen höherer Lehranstalten. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 5 Mk.

Diercke und Gäbler, Schulatlas. Braunschweig, Westermann. 6 Mk. Desgl. Diercke und Gäbler, Schulatlas für die mittleren Unterrichtsstufen. 3,75 Mk.

Debes-Kirchhoff-Kropatschek, Schulatlas über alle Teile der Erde, Leipzig, Wagner & Debes. Geb. 5 Mk.

Gäblers neuester Handatlas für alle Teile der Erde. Leipzig, Gäbler. Geb. 5 Mk.

Sydow-Wagner, Method. Schulatlas. 7. Aufl. Gotha 1896. Geb. 5 Mk.

Wandkarten:

a) Zur Erläuterung geographischer Vorbegriffe:

Hirts Hauptformen der Erdoberfläche, 3 Mk. Mit Leinwandeinfassung und Ösen 3,75 Mk.; aufgezogen und mit Stäben versehen 5 Mk. Breslau, Hirt.

Schreibers Wandtafel zur Erläuterung geographischer Grundbegriffe. Auf Leinwand mit Stäben 5 Mk. Eßlingen.

b) Zur mathematischen Geographie:

Wetzel, Wandkarte für den Unterricht in der mathematischen Geographie. Berlin, Reimer. 20,60 Mk.

R. Schmidt, Wandtafeln zur mathematischen Geographie. 3 Tafeln à 1,60 Mk. Leipziger Schulbilderverlag.

Jausz, Wandkarte für den Unterricht in der mathematischen Geographie. Wien, Hölzel. Aufgezogen 12 Mk.

c) Erdkarten:

Bamberg, Die beiden Planigloben, physische und politische Ausgabe. 4 Karten à 18 Mk.

Gäbler, Schulwandkarte der westlichen und östlichen Erdhälfte. Aufgezogen zus. 20 Mk.

Berghaus, Physikalische Wandkarte der Erde. 18 Mk.

Kiepert, Östlicher und westlicher Planiglob. Zus. 18 Mk.

d) Wandkarten über einzelne Teile der Erde:

Gäbler, Schulwandkarten von Deutschland, von Europa und von den fremden Erdteilen. Desgl. von Bamberg. Außerdem sind noch zu nennen die Wandkarten von Leeder, Haardt, Petermann, Sydow, Ohmann und Kiepert. Endlich seien noch erwähnt die Wandkarten von Palästina von Bamberg, Kiepert, Leeder, Hergt und die Wandkarten der biblischen Länder von Rössel.

3. Abbildungen.

Hölzel, Geographische Charakterbilder. 37 Blatt in Ölfarbendruck. Das einzelne Blatt gespannt auf starken Deckel 5 Mk. Dazu 12 Texthefte, zusammen 14 Mk. Wien, Ed. Hölzel.

Kirchhoff und Supan, Charakterbilder zur Länderkunde. Aufgezogen auf Leinen mit Stäben à 12 Mk.

Lehmann, Geographische Charakterbilder. 35 in Farbendruck ausgeführte Wandtafeln. Aufgezogen mit Leinwandrand und Ösen à 1,60 Mk. Leipziger Schulbilderverlag.

Alfred Kirchhoff, Rassenbilder zum Gebrauch beim geographischen Unterricht, 12 Tafeln. Mit erläuterndem Text in deutscher, französischer und englischer Sprache, Sammlung 14,40 Mk.

A. Geistbeck, Geographische Landschafts- und Städtebilder. 25 Blätter in Buntfarbendruck à 2 Mk.

Geistbeck und Engleder, Geographische Typenbilder. 12 Blatt à 2,50 Mk. Dresden, Müller-Fröbelhaus.

Lehmann-Leutemann, Völkertypen. 6 Tafeln aufgez. à 2,20 Mk. Leipziger Schulbilderverlag.

Schweizerisches geographisches Bildwerk. 12 Blatt à 4 Mk. Bern, W. Kaiser.

Dr. G. Leonhardt, Geographisch-statistische Schulwandtafel. 2 Serien je 4 Blatt à 1 Mk. Wien, Freitag & Berndt.

Ferd. Hirts Geographische Bildertafeln. Herausgegeben von Dr. A. Oppel und A. Ludwig. 3 Teile. Teil I: Allgemeine Erdkunde. Gebunden 4,75 Mk. Teil II: Typische Landschaften. Geb. 6,50 Mk. Teil III, Abt. 1: Völkerkunde von Europa. Geb. 7 Mk. Abt. 2: Völkerkunde von Asien und Australien. 8 Mk. Abt. 3: Völkerkunde von Afrika und Amerika 8,50 Mk.

G. Naturkunde*).

Von

Dr. P. Schirlitz,

Oberlehrer an den Unterrichtsanstalten des Klosters St. Johannis in Hamburg.

Historisches**).

Als um die Wende des vorigen und dieses Jahrhunderts die ersten Anfänge zu der modernen öffentlichen höheren Mädchenschule gelegt wurden***), übertrug

---

*) In diesem Aufsatze wird die Methodik aller naturwissenschaftlichen Schulfächer zusammengefaßt; daher erklärt sich seine, die der übrigen Aufsätze überschreitende Ausdehnung.

Der Herausgeber.

**) Zur näheren Orientierung über die Geschichte der Methodik dieses Unterrichtes verweisen wir auf:

E. Schmidt, Die Entwicklung des naturgeschichtlichen Unterrichts an höheren Lehranstalten.

G. A. Erdmann, Geschichte der Entwicklung und Methode der biologischen Naturwissenschaften.

B. Schwalbe, Über die Geschichte und den Stand der Methodik in den Naturwissenschaften.

C. Helm, Geschichte der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichtes in der Volksschule (in C. Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts).

H. Lange, Geschichte des chemischen und physikalischen Unterrichts in der Volksschule (C. Kehr, a. a. O.).

Weitere Litteraturnachweise finden sich in den Fußnoten zum Text.

***) Magdalenenschule zu Breslau 1767; Antoinettenschule zu Dessau 1786; Elisabethschule

man, wie auch vielfach noch heute, den Organisationsplan und die Methode der Knabenschulen auf diese Anstalten, wodurch die Entwicklung der Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts an jenen Anstalten auch für die Mädchenschule bedeutungsvoll wurde. Seit dem Mittelalter hatte der naturwissenschaftliche Unterricht an Knabenschulen folgende Stadien durchlaufen:

In den Gymnasien der Humanisten wurden die von den Alten überkommenen Kenntnisse von der Natur nicht als besonderes Fach gelehrt, sondern es wurden höchstens Schriften naturwissenschaftlichen Inhalts gelesen, um an ihnen die Sprache zu lernen.

Um 1600 war der Humanismus in leeren Verbalismus ausgeartet, und es erfolgte die Reaktion zu Gunsten des Realismus. Fr. Baco von Verulam (1561—1626) stellte als Prinzip naturwissenschaftlicher Forschung die Forderung auf, nicht über die Objekte in den Schriften der Alten zu lesen, sondern die Objekte selbst zu untersuchen.

Wolfgang Ratke (1571—1635) und Amos Comenius (1592—1670) betonten die Anschaulichkeit im Unterricht, d. h. es sollten Naturalien zur Anschauung gebracht werden, wenn die im Unterricht benutzten Bücher solches inhaltlich verlangten. Auf Comenius fußt Andreas Reyher in seinem Schulmethodus (erste Ausgabe 1642), in dessen späteren Ausgaben (zuerst 1662) der „Unterricht in natürlichen Dingen" zum erstenmal offiziell als selbständiges Lehrfach auftritt.

Inzwischen hatte die naturwissenschaftliche Forschung große Erfolge zu verzeichnen.

William Harvey*), Entdeckung des Blutkreislaufs (1628), Begründung der Entwicklungstheorie (omne animal ex ovo) 1651. Johannes Kepler (1571 bis 1630), Entdeckung der Gesetze von der Bewegung der Planeten. Isaak Newton (1643—1727), Begründer der mathematischen Physik und physischen Astronomie. Erfindung des Mikroskopes (um 1590). Galileisches Fernrohr (1610). Keplersches Fernrohr (1611). Torricelli, Barometer (1644). Otto von Guericke, Luftpumpe (1650). Mariottesches Gesetz (1660). Leeuwenhoek (1632—1723) und Malpighi, (1628—1694), Schöpfer der mikroskopischen Anatomie der Pflanzen und Tiere. Swammerdam (1637—1680), Makroskopische Anatomie der Insekten. Metamorphose der Frösche.

Die Pietisten (A. H. Francke 1663—1727) machten daher den Naturwissenschaften, wenigstens in ihren höheren Lehranstalten, einige Zugeständnisse**).

Fénelons (1689) Schrift: Sur l'éducation des filles.

Francke (1698) gründet zu Halle eine höhere Mädchenschule.

Die Philanthropisten stellen in Basedow (1723—1790) einen Vertreter, welcher, methodisch an Rousseau anknüpfend, die Naturkunde in sein „Elementarwerk" (1774) aufnimmt. Unter den Philanthropisten sei noch Salzmann (1744—1811)

zu Frankfurt a. M. 1804; Ernestinenschule zu Lübeck 1804; Luisenstiftung 1811, Elisabethschule 1827 zu Berlin.

*) Vergleiche hierzu: Vormbaum, Schulordnungen, Band III.

**) Büsching, Unterricht in der Naturgeschichte, 1791.

hervorgehoben, der dem naturgeschichtlichen Unterricht besondere Aufmerksamkeit geschenkt hat. („Noch etwas über die Erziehung.“ „Ameisenbüchlein.“)

Im 18. Jahrhundert gewann die Kenntnis der Lebensgeschichte der Tiere und Pflanzen viele Bereicherungen (Metamorphose der Insekten); durch Forschungsreisen in fremden Ländern wurde die Zahl der bekannten Arten sehr vermehrt.

Karl Linné (1707—1778) wurde der Schöpfer der neueren Systematik in der Naturkunde. Die deskriptive Behandlung der Naturobjekte fand bald Eingang besonders im Unterricht der höheren Schulen, während die Volksschulen nach dem Vorgange des Freiherrn von Rochow (1734—1805) den ganzen Realunterricht mit den Leseübungen verbanden, wodurch, wegen mangelnder Ordnung, keine befriedigenden Kenntnisse erzielt werden konnten. Um diesem Übelstande abzuhelfen, empfahl Rochow (für den Gebrauch des Lehrers) eine systematische Naturgeschichte (Büsching). Die „Lesebücher“ aber, nach Art des Rochowschen „Kinderfreundes“, in der Hand der Zöglinge bewirkten, daß der naturgeschichtliche Unterricht nur im Lesen der einzelnen Abschnitte mit darangeknüpften Erläuterungen durch den Lehrer bestand, wobei die Veranschaulichung und Untersuchung der Naturobjekte vernachlässigt wurde.

Johannes Leunis (1802—1873) führte durch seinen „Analytischen Leitfaden für den ersten wissenschaftlichen Unterricht in der Naturgeschichte“ das deduktive Lehrverfahren in die Unterrichtspraxis der höheren Lehranstalten ein. Leunis stellt sich in seiner Methode auf den Standpunkt eines Lehrers, der aus der Fülle seiner Erkenntnis heraus den zu belehrenden Kindern „Übersichten“ giebt, um sie dadurch in der Fülle der Einzelerscheinungen zu orientieren. Der Unterrichtsgang würde sich nach Leunisscher Methode folgendermaßen gestalten. Den Kindern werden die Charaktere der Klassen, Ordnungen, Familien, Gattungen und Arten in vortragender Lehrform mitgeteilt. Das Memorieren dieser Charaktere bildet eine Übung für das Gedächtnis, während das nun folgende Einordnen einzelner zur Untersuchung vorgelegter Naturobjekte unter die gegebenen Kategorien eine Übung des Verstandes im deduktiven Schließen bezweckt und erreicht. Für die Ausbildung des Beobachtungsvermögens, die Schärfung der Sinne und die Entwicklung einer gewissen manuellen Geschicklichkeit leisten solche Untersuchungen, die oft hohe Anforderungen an das Unterscheidungsvermögen und die Sicherheit der Hand stellen, vortreffliche Dienste. Außer diesen Ergebnissen wird ein Unterricht, welcher mit Aufwendung genügender Zeit nach Leunisscher Methode betrieben wird, als Resultat bei den Schülern die äußerliche Kenntnis einer größeren Zahl von Naturobjekten erreichen und die Fertigkeit bei ihnen erzielen, die Namen unbekannter Naturobjekte mit Hülfe eines systematischen Handbuches mit einiger Sicherheit zu ermitteln, wodurch den Schülern die Möglichkeit eröffnet wird, sich selbständig während der Schulzeit und später im Leben in der angebahnten Richtung mit den Naturobjekten zu befassen. Werden diese Ziele erreicht, so ist der Unterricht nach dieser Methode jedenfalls nicht resultatlos zu nennen.

Auf dem Gebiete der allgemeinen Methodik wurde ein Umschwung durch Pestalozzi (1746—1827) herbeigeführt. Sein Fundamentalsatz „Gehe von der Anschauung aus" verschaffte im naturwissenschaftlichen Unterricht dem induktiven Lehrgang allmählich den Sieg, zumal als Schulmänner wie Harnisch (1787—1864), Dinter (1760—1831) und Zerrenner (1780—1852) sein System weiter ausbauten. Die praktische Durchführung der Pestalozzischen Grundsätze im naturgeschichtlichen Unterricht unternahm August Lüben (1804—1873). Der Stoffeinteilung Lübens liegt ein streng induktiver Lehrgang — vom Besonderen zum Allgemeinen — zu Grunde. Ausgehend von der Betrachtung, Zergliederung und exakten Beschreibung einzelner Naturobjekte seitens seiner Schüler, läßt er diese schrittweise zum Vergleichen und Unterscheiden verwandter Arten, dann auch verwandter Gattungen, Familien, Ordnungen und Klassen vordringen, um den ganzen Lehrgang mit der Aufstellung des Systems zu krönen. Dem systematischen Teile folgt ein Kursus, der sich auf Anatomie und Physiologie erstreckt. Vergleicht man diesen Lehrgang mit dem von Leunis, so erkennt man leicht, daß er fruchtbringender auf die geistige Entwickelung der Zöglinge einwirken muß, als jener, weil er naturgemäßer ist. Während bei Leunis die Einordnung von Objekten in das gegebene Fächerwerk des Systems also eine Subsumierung beobachteter Einzeleigenschaften unter vorweg gegebene Begriffe die geistige Schulung darstellt, muß bei Lüben neben der Beobachtung der Eigenschaften an den Einzelobjekten noch ein Abstraktionsprozeß vorgenommen werden, um den Begriff der Art, Gattung, Familie ꝛc. entweder aus dem durch Beobachtung gewonnenen Material oder aus den durch Abstraktion schon gewonnenen nächst niedrigeren Begriffen herauszuschälen. Auch Lübens Schüler werden eine Kenntnis des Systems erlangen, welches sie gleich denen von Leunis weiter selbständig verwerten können, nur mit dem Unterschiede, daß sie sich dies System, von der Beobachtung des Einzelobjektes ausgehend, denkend durch Induktionsschlüsse erarbeitet haben. Hier wird dem schwächeren Gedächtnis das geringere Maß von Stoff, dem ungeschulteren Verstande die leichtere Arbeit zugemutet, und Memorierstoff und Gedankenarbeit wachsen mit zunehmender Gedächtnisstärke und Wachsen der Urteilskraft. Außerdem ist die Gedankenarbeit des „Bestimmens" bei Leunis einförmiger als die, welche Lüben beim Aufbau des Systems von den Kindern leisten läßt. Die Ausbildung des Beobachtungsvermögens wie der manuellen Geschicklichkeit ist in beiden Methoden gleich gut. Mitunter ist der Lübenschen Methode der Vorwurf gemacht worden, daß sie schon auf der zweiten Stufe (Vergleichung und Unterscheidung von Gattungen) den realen Boden unter den Füßen verliere und nur mit Abstraktionen, eben jenen Gattungsbegriffen, operiere. Dieser Vorwurf ist aber nicht berechtigt. Lüben sagt in seiner „Anweisung zum Unterricht in der Pflanzenkunde" ausdrücklich: „Man legt den Kindern eine möglichst große Zahl von Pflanzen, die zu einer Familie gehören, vor und läßt die gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale der Gattungen aufsuchen, woraus sich dann der Familiencharakter, sowie die eigentlichen Gattungskennzeichen (die unterscheidenden Merkmale) ergeben." Also auch auf den oberen Stufen greift Lüben immer

wieder auf die Beobachtung von Einzelobjekten zurück. Wenn Lübens Methode anders in Leitfäden und beim Unterricht zur Anwendung gebracht ist, so kann ihr daraus kein Vorwurf erwachsen. Unbedingt richtig ist es, daß Lübens Methode ausschließlich unter der Herrschaft der Systemkunde steht. Wenn ihr dies neuerdings zum Vorwurf gemacht wird, so vergißt man dabei, daß hierdurch aber auch der formale Bildungsgrad bedingt ist, den der naturkundliche Unterricht nach seiner Methode unstreitig besitzt, und es bleibt abzuwarten, ob das gleiche Bildungsziel mit besseren Mitteln erreicht werden kann. Die Neuordnung des Stoffes nach induktiver Methode ist übrigens nur die eine Seite von Lübens reformatorischer Thätigkeit auf dem Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Auch der Geist, in welchem er diesen Unterricht erteilt wissen wollte, war neu. Durchdrungen von der Richtigkeit Pestalozzischer Erziehungsprinzipien, übertrug er dieselben auf sein Spezialgebiet. Die Forderungen: „Gehe von der Anschauung aus; leite den Schüler zum Selbstsehen und Selbstfinden an; schreite vom Leichten zum Schweren, vom Besonderen zum Allgemeinen fort; beginne mit dem Bekannten, Naheliegenden und schließe daran das Unbekannte, Ferneliegende," hat er stets betont und zu befolgen gesucht. Sie werden unbestritten auch für die Naturkunde bestehen bleiben, selbst wenn seine Stoffgruppierung durch Besseres ersetzt werden sollte. Kann Lüben ein Vorwurf treffen, wenn manche seiner Nachahmer es schlechter machten, als der Meister, oder ihn gar nicht verstanden? Auf den systematischen Teil seines Unterrichtsplanes ließ Lüben dann einen anatomisch-physiologischen Teil folgen, in dem die wichtigsten Gesetze über Bau, Wachstum und Ernährung der organischen Naturobjekte behandelt wurden. Wenngleich er auch hierbei den Grundsätzen Pestalozzis getreu verfuhr und die Anschaulichkeit nach Möglichkeit betonte, so muß doch zugegeben werden, daß diese Trennung der Anatomie und Physiologie von der Morphologie ein Mangel seines Lehrgebäudes ist, der dadurch bedingt wird, daß er von der Meinung ausging, die für Behandlung dieser Kapitel erforderlichen chemischen und physikalischen Kenntnisse könnten erst in reiferem Alter erworben werden. Der zu Lübens Zeit noch fast allgemeine Mangel an chemischen und physikalischen Laboratorien in den Schulen mag hier mitbestimmend eingewirkt haben.

Inzwischen hatte Georg Cuvier (1769—1832) in die zoologische Forschung das Prinzip der Vergleichung des Baues der Organe eingeführt und wurde dadurch zu einer neuen Klassifikation des Tierreichs nach „Organisationsplänen" geführt. Desgleichen wandte er auch dem Bau der Organe mit Bezug auf ihre Funktionen seine Aufmerksamkeit zu.

Schleiden begründet 1835 für den Pflanzen-, Schwann 1839 für den Tierkörper die Zellentheorie.

Nachdem nun die Hülfswissenschaften, insbesondere die Chemie und Physik, einen hohen Grad der Entwicklung erreicht hatten, konnte die Forschung auf botanischem und zoologischem Gebiete sich auch den physiologischen Fragen mit Aussicht auf Erfolg zuwenden.

Im Gegensatz zu Cuvier trugen Lamarck und Geoffroy Saint-Hilaire den Ergebnissen der vergleichenden Anatomie, der Entwicklungsgeschichte und der paläontologischen Forschung durch ihre Lehre von der Abstammung der Arten Rechnung, welcher Darwin eine mechanistische Begründung zu geben versuchte. — Diese wissenschaftlichen Bestrebungen führten immer wieder dazu, die Gestalten der Organismen aus ihren Beziehungen zur Außenwelt zu erklären. Auch der Schulunterricht erkannte, daß hiermit der Unterrichtsstoff geboten wäre, der in weit höherem Grade die Zöglinge geistig und sittlich fördern würde, als die bis dahin geübte Beschreibung und Klassifikation der Objekte.

A. v. Humboldt, A. Roßmäßler, C. Kraepelin haben mit eindringlichen Worten hierauf hingewiesen. Wie unsere Zeit bemüht ist, die theoretischen Darlegungen jener Männer in die Praxis zu übertragen, davon werden wir bei der Besprechung der Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts Kenntnis nehmen.

Nirgend aber hat sich die geistlose Nachahmung des Lehrplans der höheren Knabenschulen in den Mädchenschulen empfindlicher fühlbar gemacht, als im physikalisch-chemischen Unterricht. Weil dort dieser Unterricht der Oberstufe zugewiesen war, so geschah bei den Mädchenschulen das Gleiche. Für eine solche Stoffverteilung kann man dort wenigstens den Umstand ins Feld führen, daß eine mathematische Behandlung des Stoffes erst auf den Oberklassen möglich ist; bei Mädchenschulen fällt auch dieser Grund fort, und die Einheitlichkeit der Naturauffassung wird lediglich zu Gunsten eines traditionell überkommenen Schemas verhindert.

Die großen Entdeckungen und Erfindungen auf physikalischem und chemischem Gebiete, welche vielfach auf das tägliche Leben und Treiben der Menschen umgestaltend eingewirkt haben, ließen die praktische Bedeutung dieser Fächer auch für die weibliche Jugend immer mehr hervortreten. Seitdem Diesterweg in seinem „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“ 1834 diesem Unterricht Zweck und Ziel gesetzt hatte, fand er auch in der höheren Mädchenschule zunehmende Berücksichtigung. Die Stellung dieses Unterrichts in der modernen höheren Mädchenschule wie auch die Methodik desselben wird im nachfolgenden Abschnitt skizziert werden.

Lehrverfahren.

a) Allgemeiner Teil.

Einleitende Bemerkungen.

Wer als Neuling im naturwissenschaftlichen Unterricht sich in der Fachlitteratur Rats erholen will über Ziel und Methode dieser Disziplin, wird bald gewahr werden, daß die letzten Jahrzehnte überaus fruchtbar an theoretischen Abhandlungen und praktischen Versuchen in Gestalt von Handbüchern und Leitfäden gewesen sind. Ein Vergleich dieser Arbeiten zeigt aber bald, daß zwar einige wenige Reformprinzipe sich in ihnen allen, wenn auch in viel-

fach wechselnder Fassung und Anwendung, wiederfinden, daß aber im übrigen die Reformen dem Unterricht sehr verschiedene Ziele stecken und dementsprechend in ihrer Methode vielfach voneinander abweichen. Diese Erkenntnis verführt den Neuling nur zu leicht zur Unterschätzung des ihm historisch Überlieferten, und er beschließt alsdann, seinem eigenen pädagogischen Ermessen zu folgen und sich selbständig eine Methode auszubauen. In der Regel kommt bei einem solchen Unterfangen aber nichts weiter heraus, als daß der Anfänger mehr oder weniger geschickt die Methode nachahmt, nach welcher er einst selbst unterrichtet worden ist, ohne die leitenden Gesichtspunkte recht zu durchschauen, auf welchen jene Methode fußte. Ist doch z. B. durch solch verständnisloses Nachahmen ein an sich gutes Unterrichtsverfahren, wie das von Lüben, im Laufe der Zeit zu einem geistlosen, jeden Bildungswertes baren Schematismus herabgesunken *).

Dennoch halten wir die Ansicht, daß die Methode bis zu einem bestimmten Grade der Ausfluß der Individualität des Lehrers sein muß, für durchaus richtig und stimmen auch der Behauptung bei, daß nicht Unterrichtsmaschinen, sondern nur Persönlichkeiten Einfluß auf die Entwicklung der Jugend gewinnen. Daraus folgt aber nicht, daß jede Methode darum auch unbedingt vom rechten Erfolge begleitet sein wird, denn die Methode ist nicht mehr Sache der Willkür, sobald dem Gesamtunterricht ein bestimmtes Ziel gesteckt wird, zu dessen Erreichung jede Unterrichtsdisziplin beizutragen hat. Deshalb müssen wir erst dieses Gesamtziel näher bestimmen, um mit Rücksicht auf dasselbe unsere Stellung in der Methode des Spezialfaches zu wählen.

Das Gesamtziel des Unterrichtes.

Im Gegensatz zum „didaktischen Materialismus", d. h. jener oberflächlichen pädagogischen Ansicht, welche den eingelernten Stoff, gleichviel, *wie* er gelernt sei, ohne weiteres für geistige Kraft hält und darum das bloße Quantum des absolvierten Materiales schlankweg zum Maßstabe der intellektuellen und sittlichen Bildung macht (W. Dörpfeld, Der didaktische Materialismus. S. 8. Gütersloh 1886), sehen wir das Ziel der Pädagogik in der Herausbildung eines „tüchtigen" Charakters im Zöglinge, soweit dieses neben den selbständig wirkenden Faktoren der Natur, der Gesellschaft und des Schicksals möglich ist. Die „Tüchtigkeit" des Charakters umschließt ein Doppeltes: Einerseits muß derselbe genügend gefestigt sein, um den Menschen davor zu schützen, daß er im Drange der Verhältnisse sich verliere; andererseits muß er den Menschen befähigen, ein Mitglied seiner Lebensgemeinschaft zu werden, das, von religiösem Geiste durchdrungen, den ihm zufallenden Platz, das Gute schaffend, auszufüllen vermag.

Als Grundlage einer solchen Charakterentwicklung erachten wir, im Anschluß an Herbart und seine Schule, die Herausbildung des Willens und er-

---

*) Man vergleiche einmal den Text der Leitfäden vieler Nachahmer des Lübenschen Unterrichtsverfahrens mit den Ausführungen Lübens über Ziel und Methode in Diesterwegs „Wegweiser", Essen, 6. Auflage von Richter, 1890, und in der „Anweisung zum Unterricht in der Naturgeschichte, nach naturgemäßen Grundsätzen bearbeitet", Halle, 5. Auflage, 1874.

kennen als Mittel zur Erreichung dieses Zieles den „erziehenden Unterricht“ an, welcher als unerläßliche Vorbedingung die Erweckung und dauernde Erhaltung des „Interesses“ beim Zöglinge verlangt. Das Interesse, das die Entwicklung des Willens und dadurch die Charakterbildung fördert, weist zwei Seiten auf, die Teilnahme und die Erkenntnis. Die Teilnahme hat ihre Quelle im Umgange, die Erkenntnis wurzelt in der Erfahrung. Will der Unterricht beide pflegen, so muß er seine Zöglinge mit den Personen und mit den Sachen in rechter Weise bekannt machen. Wo aber Teilnahme und Erkenntnis an die Grenzen ihres Könnens vorgedrungen sind und sich in uns ein Zwiespalt aufthut zwischen dem, was zu erreichen uns möglich war, und dem, was wir erstrebten, da bildet das religiöse Interesse ein vermittelndes und versöhnendes Bindeglied. Der Unterricht muß daher seinen Stoff aus drei Quellen schöpfen: aus der Offenbarung Gottes, dem Menschen- und dem Naturleben *).

Weil der unter psychologischen Gesichtspunkten erteilte naturgeschichtliche Unterricht ein unentbehrliches Mittel zur Erreichung des aufgestellten Gesamtzieles der Pädagogik ist, und nicht wegen der praktischen Notwendigkeit naturwissenschaftlicher, insbesondere botanischer und zoologischer Kenntnisse für den im modernen Leben stehenden Menschen muß ihm in dem Unterrichtsplane der Erziehungsschule eine entsprechende Stellung und genügende Unterrichtszeit eingeräumt werden.

In den folgenden Darlegungen über die Methode des naturwissenschaftlichen Unterrichtes wollen wir uns daher von dem Satze leiten lassen, daß jeder methodische Unterricht angewandte Psychologie sein muß.

Der Anteil des naturwissenschaftlichen Unterrichtes am Erziehungswerk.

Als erstes und nächstes Ziel hat jeder Fachunterricht die Entwicklung des Verstandes ins Auge zu fassen. Da diese Entwicklung in der Richtung vom Konkreten zum Abstrakten vorschreitet, so befindet sich der naturgeschichtliche Unterricht bei der Entwicklung des Intellektes im Zögling in einer günstigen Lage; er verschafft dem Zögling Anschauungen und arbeitet auf die Entwicklung von Begriffen hin. Dabei geht er denselben Weg, welchen die Geistesentwicklung vor und außerhalb des Schulunterrichtes auch beschreitet, und verfährt demnach naturgemäß. Ein nicht zu übersehender Unterschied macht sich aber mit Bezug

*) Über die in der Pädagogik hervorgetretenen wissenschaftlichen Richtungen, die religiöse, die ethische und psychologische, und ihre mehr oder weniger gelungene Vereinigung .in Theorie und Praxis vergleiche man außer zahlreichen Aufsätzen in den Jahrbüchern für wissenschaftliche Pädagogik Joh. Fr. Herbart, Pädagogische Schriften, herausgegeben von E. v. Sallwürk, 5. Auflage, Langensalza 1891; T. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, herausgegeben von T. Vogt, 2. Auflage, Leipzig, 1884; T. Ziller, Allgemeine Pädagogik (wo weitere Litteraturnachweise zu finden sind), herausgegeben von K. Just, 3. Auflage, Leipzig 1892.

**) Man vergleiche: F. W. Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplanes, Gütersloh 1873.

auf die Klarheit der Begriffe geltend. Der selbständig erworbene Begriff ist beim Kinde zunächst unklar und mangelhaft. Viele selbständig erworbene Begriffe bleiben dunkel und verworren; andere gewinnen günstigenfalls erst in einem langen Entwicklungsgange die wünschenswerte Klarheit. Ein Grund hierfür liegt in der mangelhaften Übung der Sinne. Der Ungeübte erfaßt die hervorstechenden Eigenschaften der Objekte und übersieht die weniger sinnfälligen; die ersteren brauchen aber durchaus nicht die für den Begriff wesentlichen zu sein. Aus lückenhaften Wahrnehmungen kann aber auch nur ein mangelhafter Begriff hervorgehen, der im geistbildenden Unterrichte nicht verwertet werden kann. Um klare Begriffe sicher und in kürzerer Zeit zu schaffen, zerlegt der Unterricht die Gesamtanschauung durch zweckmäßig gestellte Beobachtungsaufgaben in Teilanschauungen. Die Gesamtanschauung bildet das physische Blickfeld, und in derselben Reihe, wie die Teilanschauungen in den physischen Blickpunkt treten, gelangen sie auch aus dem psychischen Blickfeld in den psychischen Blickpunkt. Diese Sinnes- und Geistesthätigkeit ist aber nur Mittel zum Zweck; das Endergebnis, die geklärte Gesamtanschauung und der sich aus ihr ergebende vertiefte Begriff, wird Eigentum, gleichsam gangbare Münze des Geistes, während die Teilvorstellungen im Bewußtsein wieder zurücktreten, ohne aber gänzlich zu verschwinden; denn wir können beobachten, wie die Teilvorstellungen wieder im Bewußtsein auftreten, wenn neu erworbene zu Assoziationen bereit gestellt werden*).

Hierauf beruht die Möglichkeit, Naturobjekte vergleichen zu lassen, von denen eines zur Beobachtung vorliegt, während das andere Gegenstand früheren Unterrichtes gewesen ist.

Der naturgemäß vorgehende Unterricht muß berücksichtigen, daß der Geist des Zöglings die Erscheinung stets als Ganzes zu bewältigen strebt, und ihm auch die gesamte Natur als Ganzes erscheint**).

Weil er sie aber als Ganzes *aufzufassen* bestrebt ist, so muß er sie auch als Ganzes *begreifen* lernen, und dieses Ziel darf nicht als Ergebnis der nach vielen Jahren gegen das Ende der Schulzeit eintretenden Zusammen-

*) Wollten wir den Zögling veranlassen, die Teilvorstellungen nicht latent, sondern bewußt zu bewahren, so würde eine Überlastung des Gedächtnisses die Folge sein. Die Beschreibungen von Naturobjekten, wie sie in Leitfäden geboten werden, und welche eine Richtschnur für die im Unterricht zu erwerbenden Teilvorstellungen abgeben können, würden mißbraucht werden, wollte man sie als Memorierstoff für die Hausarbeiten verwenden. Die Teilvorstellungen müssen bei ihrer ersten Erzeugung so kräftig entwickelt werden, daß sie sich mühelos einstellen, wenn sie durch verwandte, neu auftretende Teilvorstellungen geweckt werden; verlangt man vom Zögling in späterer Unterrichtsstunde eine *selbständige, zusammenhängende* „Beschreibung“ des früher behandelten Objektes, so geht man über das in der Erziehungsschule zulässige Maß der Anforderungen an das Gedächtnis hinaus und würde auf Fachgelehrsamkeit, nicht auf Geistesbildung hinarbeiten.

**) Eine Naturbetrachtung, welche mit der Gruppierung der Naturvorgänge in optische, elektrische, akustische, chemische u. s. w. Erscheinungen beginnt, verfährt nicht naturgemäß; ja selbst die Unterscheidung von belebt und unbelebt, von pflanzlich und tierisch wird vom Kinde nur in höchst unvollkommener Weise durchgeführt werden können.

fassung zahlreicher im Geiste des Schülers isoliert dastehender Erfahrungsthatsachen auftreten, sondern das Begreifen muß mit dem Schüler allmählich wachsen.

Konzentration im naturwissenschaftlichen Unterricht.

Dazu ist es aber erforderlich, daß die Scheidung der Naturwissenschaft in zahlreiche Einzelwissenschaften, wie solches bei der Forschung aus Gründen der Arbeitsteilung immer mehr notwendig geworden ist, nicht mit in das Lehrgebäude der Erziehungsschule hinübergenommen werde*).

Die Einzelfächer müssen daher ihre wissenschaftliche Sonderung und Gliederung aufgeben und ihren Bildungsstoff nach pädagogischen Grundsätzen ordnen lassen. Hiermit ist gemeint, daß der Stoff aller naturwissenschaftlichen Disziplinen gleichzeitig, aber nicht gleichwertig neben- und durcheinander bearbeitet und für das Gesamtziel des Unterrichtes verwertet werden soll. Solange wir die fachwissenschaftliche Einteilung in dem naturgeschichtlichen Unterricht der Erziehungsschule haben, wird dieser Unterricht sich auch nicht von fachwissenschaftlichen Schranken befreien können.

Spezielle Ziele.

Die speziellen Ziele, welche dieses Fach in der Schule anstreben soll, sind einmal**) so formuliert worden, daß der naturgeschichtliche Unterricht bestrebt sein muß, die Erkenntnis zu vermitteln, daß

1. die Erde ein wohlgeordnetes Ganze ist, dessen einzelne Glieder sich nicht nur gegenseitig bedingen, sondern auch denselben allgemeinen Lebensbedingungen unterworfen sind;
2. der Mensch ein Glied des großen Naturganzen ist, und zwar sowohl ein bedingendes als ein bedingtes;
3. jedes Wesen einen in seiner Art vollkommenen Organismus darstellt, welcher in eigenartiger Weise befähigt ist, sich das Leben zu erhalten und zugleich auch dem Bestehen des großen Ganzen zu dienen;
4. das gesamte Naturleben in seinem Entstehen, Reifen und Vergehen ein ununterbrochener Kreislauf ist;
5. der Mensch die Natur als die große Segenspenderin ansehen lernt, die wohl verdient, daß er ihr liebevolle Pflege zu teil werden läßt.

Wir stimmen diesen Sätzen über die Ziele des naturwissenschaftlichen Unterrichtes gern bei, möchten aber als 6. Punkt noch hinzufügen, daß der Unterricht

---

*) Man vergleiche hierzu:

Zopf, Der naturwissenschaftliche Gesamtunterricht. Breslau, 1887.

Kollbach, Methodik der gesamten Naturwissenschaft für höhere Lehranstalten und Volksschulen mit Grundzügen zur Reform dieses Unterrichts. Leipzig, 1894.

**) Kießling und Pfalz, Wie muß der Naturgeschichtsunterricht sich gestalten, wenn er der Ausbildung des sittlichen Charakters dienen soll? Braunschweig 1889.

im Zögling die klare Einsicht entwickeln muß, wie alle durch Induktion erhaltenen Naturgesetze nur einen beschränkten Wert für die Erklärung des Weltorganismus haben, wie das alte, beherzigenswerte Wort vom Stückwerk unseres Wissens auch heute noch trotz aller Forschungsresultate zu Recht besteht, und wie in gleicher Weise der gewonnene Einblick in die Großartigkeit der Organisation der Natur wie auch unser Unvermögen, sie in ihrer ganzen Tiefe zu erfassen, uns vernehmlich zuruft: Es ist ein Gott! Wir meinen nicht, daß die naturphilosophische, besonders aber nicht die metaphysische Spekulation in den Unterricht direkt eingreifen soll, aber wir wünschen, daß der Lehrer in sich die Überzeugung herangebildet habe, daß man wohl von der empirisch gewonnenen Vorstellung als der einzig ursprünglich gegebenen Thatsache ausgehen müsse, daß es aber notwendig sei, zu der Erfahrungserkenntnis eine Ergänzung durch die Vernunfterkenntnis zu liefern, damit sich eine einheitliche und befriedigende Weltauffassung herausbildet. Das mit unserem Denken untrennbar verbundene Kausalitätsgesetz, das auch über das Gebiet der Erfahrung hinaus Geltung hat, verlangt mit zwingender Notwendigkeit eine solche ideale Ergänzung unserer realen Erkenntnis. Der Lehrer, der diese Einsicht und Überzeugung in sich trägt, ist durch sie davor bewahrt, den induktiv im Unterricht erarbeiteten Naturgesetzen eine zu weit gehende, alle Naturphilosophie und Metaphysik entbehrlich machende Bedeutung beizulegen und solche thatsächlich unhaltbare Auffassung in die leicht entzündlichen Gemüter seiner Zöglinge zu übertragen oder, die Unzulänglichkeit unserer Erfahrungserkenntnis eingestehend, resigniert ein ignoramus, ignorabimus als die Quintessenz aller Forschung zu bezeichnen.

Gleichzeitig, aber nicht gleichwertig sollen die naturwissenschaftlichen Disziplinen im Unterricht auftreten und dem Gesamtziel der Erziehung dienstbar gemacht werden. Den Führer bei der Auswahl des Lehrstoffes aber finden wir in dem oft citierten Satz „vom Leichten zum Schweren". Prüfen wir mit diesem Maßstabe den Lehrstoff der einzelnen Disziplinen.

b) Spezieller Teil.

Stoffauswahl.

Wollen wir psychologisch vorgehen, so müssen wir mit der Anschauung beginnen; wollen wir nicht Fachwissenschaft treiben, sondern die Natur mit offenem Auge betrachten und beobachten lehren, so müssen wir unserem Zögling die Objekte in ihrem natürlichen Zusammenhange mit anderen Objekten vorführen. Darüber sind die neueren Methodiker einig, daß typische Ausschnitte aus der uns umgebenden Natur den Stoff für den Unterricht abgeben sollen; nur über den Umfang solcher Ausschnitte herrscht große Verschiedenheit in den Ansichten; kann doch das Lebensbild eines einzelnen Objektes, sei es Tier oder Pflanze, ebenso gut ein „Ausschnitt aus der Natur" sein, als eine „Lebensgemeinschaft" oder ein „Landschaftsbild", und doch sind diese drei Ausschnitte stofflich unendlich

verschieden und fordern auch methodisch eine sich vielfach unterscheidende Behandlung.

Zur Charakteristik der Lehrbücher und Leitfäden.

Die meisten Leitfäden für den zoologischen und botanischen Unterricht, welche eine weite Verbreitung gefunden haben, geben eine Beschreibung der Einzelobjekte und knüpfen einzelne Bemerkungen über das Leben der Organismen daran (Baenitz, Bail, Kraß und Landois, Leunis-Frank, Prantl, Schilling-Noll). Das Ziel ist und bleibt trotz aller gegenteiliger Versicherungen in den Vor- und Begleitworten ein systemkundliches. Vogel-Müllenhoff, der in seinen Leitfäden den gleichen Gang einschlägt, wie die oben Genannten, zeichnet sich durch präzise Formulierung der gewonnenen Resultate am Schluß jeder Lektion und durch umfassendere Zusammenstellungen des ganzen erworbenen Wissens am Schluß der einzelnen Kurse aus. Die in den Lehrgang eingeschobenen Bestimmungstabellen ermöglichen es, im Unterricht schon deduktive Anwendungen der Systemkenntnis machen zu lassen, ehe das ganze System zur Kenntnis gebracht worden ist. Andere Autoren, wie Schubert und Knick, ordnen das Material gleichfalls systematisch und geben am Schluß einer Reihe von Besprechungen dann Landschaftsbilder, welche aber nur wenig Beziehung auf die unterrichtlich behandelten Einzelobjekte nehmen. Teller (Wegweiser durch die drei Reiche der Natur) gruppiert die Objekte zu idealen Landschaftsbildern; ein Gleiches thut Wohlrabe in seinem „Lehrplan für den naturgeschichtlichen Unterricht der sechsstufigen Volksschule zu Halle“ nebst „Präparationen für das Pensum der Mittelmeerzone“ von B. Männel. Kießling und Pfalz (Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte an Volks- und höheren Mädchenschulen) stellen „Gruppen“ der engeren Heimat“ auf; Junge hat in seinem „Dorfteich“ eine „Lebensgemeinschaft“ geschildert, d. h. Objekte, welche sich nach dem inneren Gesetze der Erhaltungsmäßigkeit zusammengefunden haben. Ähnlich gruppiert auch Twiehausen in „Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen“. In seiner „Pflanzenwelt“ hat Junge dann das Prinzip der Lebensgemeinschaften fallen lassen und als zusammenfassendes Band die systematische Übersicht gewählt, ohne aber dem Grundsatze „Beobachtung der Natur und Experiment bildet die Grundlage allen Naturerkennens“ untreu zu werden.

Der Umfang der Unterrichtseinheiten.

Die Frage, wieviel dem Zögling auf einmal geboten werden kann, ist nur vom psychologischen Standpunkt zu beantworten: soviel, als in das physische und psychische Blickfeld des Zöglings hineingeht. Der Lehrer darf bei der Feststellung der Unterrichtseinheit nicht einer Überschätzung der Geisteskräfte seiner Zöglinge verfallen und die Einheit zu groß fassen. Wo dieser Fehler begangen wird, zeigt es sich, daß die Schüler bei der nun folgenden Behandlung der Teilaufgaben die Beziehung zur Gesamtaufgabe nicht jederzeit festhalten können. Die Unterrichtseinheit zerfällt dann in Teilaufgaben, welche im Bewußtsein des Zög-

lings die Beziehung zur Unterrichtseinheit verlieren, und deren Resultate sich nicht organisch und mit innerer Notwendigkeit zum höheren Gesamtziel zusammenfügen, sondern am Schluß der Bearbeitung mühsam vom Lehrer mit den Zöglingen zusammengetragen werden müssen*). Die Ausschnitte müssen demnach zunächst klein sein und im gleichen Maße größer werden, wie das Blickfeld des Zöglings sich erweitert. Da der Geist des Kindes nach Gesamtanschauungen strebt, so muß das gebotene Objekt die Herausbildung einer solchen auch zulassen.

Stufenfolge der Unterrichtseinheiten.

Für den noch wenig geübten Geist des Zöglings bietet das Pflanzen- und Tierreich geeignetere Unterrichtseinheiten als die auf physikalischen und chemischen Vorgängen beruhenden Erscheinungen der Natur.

Die botanischen Unterrichtseinheiten.

Innerhalb des Reiches des Organischen sind aber wieder die pflanzlichen Objekte für die Einführung des Zöglings in naturwissenschaftliches Untersuchen und Denken die geeigneteren, wofür sich sowohl rein unterrichtstechnische als auch im Wesen der Objekte liegende Gründe anführen lassen. Die sinnliche Beschäftigung mit einem Gegenstande fällt viel intensiver aus, wenn er sich in der Hand des Zöglings befindet. Dann wird der noch ungeübte Gesichtssinn vom Tastsinn unterstützt werden. In der Regel lassen sich hierzu nur Pflanzenindividuen in genügender Zahl beschaffen. Da ferner die Differentiation der Organe bei der Pflanze nicht so weit vorgeschritten ist als beim Tiere, läßt sich der Gesamtbegriff aus einer geringeren Zahl von Teilanschauungen aufbauen. Ferner kommt als erleichterndes Moment hinzu, daß die letzteren bei pflanzlichen Objekten mehr morphologischer Natur sind, während das Tier im Bewußtsein des Kindes mehr als lebendes und handelndes Objekt auftritt, Momente, die bei der Untersuchung zur Erörterung biologischer Fragen hinführen.

Erste Stufe.

Die Formen des Blattes, des Stammes, der Wurzel können leicht auf einfachere, den Zöglingen bekannte Grundformen zurückgeführt werden. Zahlreiche im Erfahrungskreis der Kinder liegende Gegenstände weisen im ganzen oder in ihren Teilen diese Grundformen auf, und es gelingt leicht, durch Vergleichung dieser Gegenstände mit den botanischen Objekten richtige Vorstellungen zu wecken und die Bezeichnungen im Gedächtnisse zu befestigen**). Man erkennt, daß auf diese Weise auch bei noch ungeschulten Zöglingen der Stufengang

*) Der Lehrer wird daher den Stoff, welchen er etwa den Werken von Junge, Kießling und Pfalz, Teller, Twiehausen und anderen entnehmen will, unter diesem Gesichtspunkte einer sorgfältigen Abwägung unterziehen müssen.

**) Man erinnere sich nur an die Grundformen der Blätter (rund, oval, elliptisch), an die Formen des Blattrandes (gesägt, gezähnt, gebuchtet; herzförmig, pfeilförmig, spießförmig).

vom sinnlich Aufgenommenen zum begrifflich Erfaßten und weiter zum sprachlich Dargestellten ohne zu große Schwierigkeit innegehalten werden kann*). Wegen der einfachen Beziehungen in der Gestalt der Pflanze ist es auch möglich, sogleich mit dem Zählen, Messen und Skizzieren der Teilobjekte seitens der Zöglinge zu beginnen, wodurch der ganzen Unterrichtsarbeit erst so recht der naturwissenschaftliche Charakter aufgedrückt wird. Man beginnt mit den Umrissen des auf ein Blatt Papier gelegten Blattes, läßt die Längs- und Querachse einzeichnen und diese an Zeichnung und Objekt messen (Orientieren am Objekt, Üben im Messen), um später nach erlernter Fertigkeit aus den Achsenmaßen die Umrisse freihändig entwerfen zu lassen. Für die Übung im Zählen und im Orientieren im Raum sind die Blüten geeignete Objekte, und es führt diese Übung zur Aufstellung der Blütenformeln (z. B. $K_8\,Kr_8\,St_{8+8}\,Fr_8$). Alsdann werden die Blüten zerlegt, ihre Teile in richtiger Anordnung auf ein Blatt Papier gelegt und umrissen. So gewinnt man Klarheit über die gegenseitige Lage der Organe und gelangt schließlich zur Aufstellung des Diagramms**), des präzisesten Ausdruckes für die durch Analyse der Blüte und den sich daran schließenden Abstraktionsprozeß gewonnene Einsicht***). Es soll hier ausdrücklich betont werden, daß diese Arbeit auf Gewöhnung an sorgfältige Untersuchung und auf Herausbildung klarer Anschauungen und entsprechender Begriffe nicht auf Entwicklung von Definitionen abzielt, welche Sache der Wissenschaft, nicht des erziehenden Unterrichtes sind. Solche Übungen als selbständige Unterrichtsaufgaben werden ihren Abschluß finden, wenn die Zöglinge sie in mehr selbständiger Weise zu lösen vermögen. In diesem Moment, der Freude am Wachsen des eigenen Könnens, liegt auch der psychologische Grund, weshalb das Interesse der Zöglinge nicht erlahmt.

Zweite Stufe.

Schwebte uns für diesen ersten Kursus der Satz vor: Nichts ist im Verstande, was nicht vorher in den Sinnen war, so ist für die folgende Stufe der Satz maßgebend: Nichts bleibt im Bewußtsein, was vereinzelt steht. Jetzt gilt es, die Anschauungen, welche sich im Bewußsein des Kindes solchen Vorstellungskreisen anlehnen, die außerhalb des eigentlichen botanischen Denkens liegen, mit gleichartigen neuen Vorstellungen zu verknüpfen, derart, daß jene das Apperzeptionsmaterial für diese abgeben. Das Mittel, um diesen Vorgang herbeizuführen, ist der Vergleich. Wurden auch schon auf der ersten Stufe andere Objekte mit dem zur Untersuchung stehenden in Parallele gestellt, so handelt es sich dort doch nur um das Auffinden anschaulicher Bezeichnungen; jetzt, wo die Parallele bewußtermaßen zwischen pflanzlichen Objekten gezogen werden soll, beginnt

*) Als mustergültig in dieser Richtung können die Leitfäden für den botanischen Unterricht von Vogel-Müllenhoff, Berlin 1896, gelten.

**) J. Rohweder, Blütendiagramme, Gotha 1893.

***) Untersuchungen dieser Art gewähren die Möglichkeit, schon im Anfangsunterricht der Vorschrift der preußischen „Maibestimmungen“ nachzukommen, wonach den Zöglingen die Möglichkeit gegeben werden soll, einzelne Versuche selbst auszuführen.

diese Denkarbeit erst in ihrem ganzen Umfange. Die Sonderung der übereinstimmenden von den unterscheidenden Merkmalen führt notwendig zu einem Urteil, welches der Systemkunde angehört. Und dennoch ist hierbei unser Weg ein anderer, als der Lübens war, wenn er den logischen Stufengang vom Individuum zur Art, zur Gattung, zur Familie hin aufsteigt. Wir wollen die Geistesthätigkeit des Zöglings nicht dadurch einengen, daß wir ihm vorschreiben, welche Teile der Pflanzen er einer Vergleichung unterziehen soll, sondern wir lassen ihn selbständig wählen. Da liegt es denn in der Natur der Sache, daß er denjenigen Pflanzenteil zum Vergleich auswählt, in dem sich ihm bei jeder Untersuchung dieselbe stets wiederkehrende Gesetzmäßigkeit gezeigt hat, die Blüte. Der Vergleich der Blüten oder ihrer Diagramme führt aber von dem Artbegriff, dessen Merkmale für den Zögling in der Beschreibung des Individuums implicite gegeben sind, direkt zum Familienbegriff. Die Gattungsmerkmale sind viel zu schwankender Natur und werden bald von diesem, bald von jenem Organe der Pflanze entlehnt; der Familienbegriff leitet sich stets von einer in Zahlen und Symbolen auszudrückenden Gesetzmäßigkeit in der Blüte ab. Er kann vom Zögling auf eine zwanglose und geistbildende Weise gewonnen werden und liefert für spätere Arbeiten stets das ordnende und sichtende Prinzip, dessen wir auch gar nicht entraten können, sobald wir Einzelerfahrungen auf ganze Pflanzengruppen verallgemeinern wollen. Wenn nämlich der Unterricht auf der folgenden Stufe den Schwerpunkt von der morphologisch-systematischen auf die physiologisch-biologischen Momente verlegt, so ist es die Pflanzenfamilie, deren Arten sich auch in dieser Richtung vielfach übereinstimmend erweisen. Da die Erwerbung systematischer Kenntnisse nicht das Ziel des Unterrichtes, diese aber ein unentbehrliches Hülfsmittel für den gedeihlichen Fortschritt desselben sind, so ist der Sprung von der Art zur Familie nicht nur psychologisch, sondern auch methodisch gerechtfertigt *).

Wir haben zu begründen versucht, wie für die beiden ersten Unterrichtsstufen in der Pflanzenkunde das morphologisch-systematische Moment die Richtschnur abgeben muß, nach welcher die Stoffauswahl getroffen werden soll, und wir fürchten auch nicht, daß ein solcher Unterricht ermüdend auf die Zöglinge wirken werde, da in diesem Alter das empirische Interesse im Vordergrunde steht und das aufkeimende spekulative Interesse durch Herausbildung von Gesamtanschauungen und Entwicklung systematischer Begriffe genügende Nahrung findet. Aber wir vertreten durchaus nicht die Ansicht, daß die physiologisch-biologische Seite ganz außer acht gelassen werden soll. Es erscheint uns sogar geboten, schon auf der zweiten Stufe mit solchen Untersuchungen zu beginnen, ohne daß sie darum im Mittelpunkte des Unterrichtes stehen. Gelegentliche Beobachtungen und Mitteilungen über die einfachsten, dem kindlichen Fassungsvermögen zugäng-

*) Fr. Schickhelm hat hierauf nachdrücklich hingewiesen. Vergleiche Sammlung pädagogischer Abhandlungen. Herausgegeben von O. Frick und H. Meier, Heft I (Halle 1889).

Partheil und Probst, Naturkunde für Mittelschulen und höhere Mädchenschulen, Dessau und Leipzig, 1894, haben in dieser Weise den Familienbegriff in ihrem Leitfaden verwertet.

lichen Lebensbedingungen*), unter denen die zur morphologisch-systematischen Bearbeitung gestellten Pflanzenarten in der Natur vorkommen, lassen dieselben schon auf dieser Stufe als von ihrer Umgebung abhängige Organismen erscheinen. Einfache Keim- und Kulturversuche werden dem Zögling die Pflanze als einen sich entwickelnden Organismus vorführen und seine Vorstellung von der Pflanze als eines lebenden Organismus bereichern**). Auch auf die Sagen- und Kulturgeschichte sollte der Unterricht auf dieser Stufe Beziehung nehmen. Nicht als ob wir meinten, diese wäre „zur Belebung" des Unterrichtes erforderlich; solcher Reizmittel bedarf ein gut erteilter Unterricht nicht; vielmehr dient die Sagen- und Kulturgeschichte hier dem Zwecke, eine Verknüpfung des naturwissenschaftlichen Wissens beim Zöglinge mit den Interessen herbeizuführen, die er auf anderen Unterrichtsgebieten erworben hat, um so auch dem Gedanken der Konzentration und der Einheit des Bewußtseins zu dienen. Nahm die morphologisch-systematische Untersuchung den Geist des Kindes in Zucht und Übung, so kommt hier das Gemüt zu seinem Rechte. Nicht nur, daß manche Namen erst aus der an die Pflanze sich knüpfenden Sage ihre sinngemäße Erklärung findet, daß wir erkennen, wie auffallend geformte Pflanzenteile der Phantasie des Volkes Anlaß gaben, sich dichtend zu bethätigen, sondern die Verknüpfung der Pflanzenart mit der Kulturgeschichte und Sage wird ihr auch das dauernde Interesse des Menschen sichern, und wir sehen hierin gleichzeitig eine Vorschule für die ästhetische Betrachtung der Natur, zu welcher wir die Zöglinge auch allmählich führen wollen***).

Dritte Stufe.

Die sich anschließende dritte Stufe findet nun den Zögling vorbereitet zur Bewältigung von Aufgaben, die sowohl nach Umfang als Vertiefung über das bisherige Maß hinausgehen.

Wir haben bereits angedeutet, daß nunmehr das biologische Element in den Mittelpunkt des Unterrichtes treten und bestimmend auf die Auswahl des Stoffes einwirken soll. Wir meinen aber, daß nicht ein einziges Einteilungsprinzip die

---

*) Hierher gehören z. B. Beobachtungen und Angaben über den Standort, die Licht-, Wärme- und Feuchtigkeitsverhältnisse, welche die Pflanzen erfordern; über die Zeit der Blatt- und Blütenentwicklung. Passende Aufgaben sind aus den Aufgabensammlungen von R. Seifert (Naturbeobachtungen. Aufgabensammlung und Anweisung für planmäßige Naturbeobachtung, Leipzig 1892) und E. Pilz (Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat, Weimar 1887) zu entnehmen oder die Tabellen bei Kießling und Pfalz (a. a. O.) und Junge (Pflanzenwelt, Kiel und Leipzig, 1891) zu benutzen.

Vergleiche auch: Fricke, Die Bedeutung der Biologie für Unterricht und Erziehung. Vortrag, gehalten auf der Naturforscherversammlung zu Bremen 1890.

**) Fr. Schleichert, Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten (Langensalza 1891); enthält auch für diese Stufe brauchbares Material.

***) Reling und Bohnhorst, Unsere Pflanzen nach ihrem deutschen Volksnamen, ihrer Stellung in Mythologie und Volksglauben, in Sitte und Sage, in Geschichte und Litteratur, Gotha 1889.

Herrschaft bei dieser Auswahl ein für allemal führen darf; dadurch würde der Naturbetrachtung zu sehr der Stempel der Einseitigkeit aufgedrückt, auch läßt sich nicht jedes Objekt, welches der Lehrer gern zur Behandlung stellen möchte, ungezwungen unter dem leitenden Prinzipe behandeln*). Bücher, die das Material strenge unter demselben biologischen Gesichtspunkt ordnen, sind als Stoffquellen für den Lehrer sehr wertvoll, wenn er nicht Zeit und Gelegenheit hat, aus den Originalarbeiten zu schöpfen, aber als „methodische Leitfäden", welche den Gang des Unterrichtes bestimmen sollen, möchten wir sie nicht empfehlen. Wenn wir bei dieser Auswahl wieder nach dem Grundsatze „vom Leichten zum Schwereren" verfahren, so dürften folgende Gesichtspunkte der Reihe nach die Stoffauswahl bestimmen:

1. Vegetationsgruppen und Einzelpflanzen, zu denen der Mensch in näherer Beziehung steht. Hier wären z. B. zu behandeln: Unsere Getreidearten (Anbau und Verwendung). Der Gemüsegarten (Anbau der Gemüse, Züchtung von Varietäten); vielleicht finden an dieser Stelle auch unsere verbreitetsten Giftpflanzen eine gemeinsame Behandlung. Der Obstgarten (Okulieren, Pfropfen). Einzelne Kulturpflanzen der Mittelmeerzone und der Tropen mit besonderer Berücksichtigung ihrer geographischen Verbreitung und ihrer Verwertung. (Kaffee, Thee, Kakao, Kokospalme, Reis, Baumwolle**).)

2. Pflanzen mit ihren Freunden und Feinden, etwa in dem Umfange, wie sie Schlitzberger***) in seinen Wandtafeln behandelt hat. Dieser Stoff bringt die Pflanze zum erstenmal mit dem Tierreich in Beziehung. Auf Stufe II waren die elementarsten Beziehungen der Pflanze zur anorganischen Natur zur Anschauung gebracht; hier tritt als neuer Faktor nun das Tierreich in das Lebensbild der Pflanze ein. Dieser Stoff giebt reichliche Gelegenheit zu Beobachtungsaufgaben, welche den Zöglingen zur selbständigen Lösung außerhalb der Schulzeit gestellt werden können. Sie entsprechen auch durchaus den Fähigkeiten der Zöglinge, weil sie sich noch nicht auf chemische und physikalische Vorgänge beziehen.

*) Die preußischen „Maibestimmungen" haben unserer Ansicht nach daher das Richtige getroffen, wenn sie den Leitfaden in der Regel als entbehrlich bezeichnen, indem sie dabei stillschweigend voraussetzen, daß wohl das Lehrziel der Klasse festzusetzen sei, die Stoffauswahl im einzelnen aber jeweilig nach äußeren und inneren Umständen erfolgen müsse.

**) Unterrichtsstoff bei Kießling und Pfalz, Twiehausen, Teller. Anschauungsmaterial: Neben frischem Pflanzenmaterial die im Anhang aufgeführten Wandtafelwerke und F. Schlitzberger, Unsere verbreiteten Giftpflanzen (8 Wandtafeln nebst Text, Cassel und Berlin 1892). Als vademecum für die Zöglinge kann dienen: B. Plüß, Unsere Getreidearten und Feldblumen, Freiburg i. Br. 1891. Schünemann, Die Pflanzenvergiftungen, Braunschweig 1891, (nur für die Hand des Lehrers geeignet!). Da die Morphologie bei den ausländischen Pflanzen ganz in den Hintergrund tritt, so ist besonders neben guten Habitusbildern darauf Wert zu legen, daß die Kolonialprodukte selbst den Zöglingen in unbearbeitetem und bearbeitetem Zustande vorgelegt werden.

***) S. Schlitzberger, Die Kulturpflanzen der Heimat mit ihren Feinden und Freunden. Cassel und Berlin 1893.

3. Biologie der Blüte. Der Vorgang der Wind-, Insekten- und Selbstbestäubung muß an typischen Beispielen zur Anschauung gebracht werden, und darf sich der Lehrer nicht durch die Reichhaltigkeit des Stoffes verleiten lassen, flüchtig zu arbeiten, um viel Material zur Anschauung bringen zu können *). Hierdurch werden wir zum erstenmal zur Bearbeitung einer Aufgabe geführt, welche nicht im ganzen Umfange zur sinnlichen Beobachtung gestellt werden kann: Die Entwicklung der Frucht im Fruchtknoten. Dennoch darf hier keine Mühe gescheut werden, möglichst klare Vorstellungen zu schaffen, da es gilt, mit diesen Untersuchungen den Kreislauf in der Entwicklung der Pflanze abzuschließen, welcher auf der zweiten Stufe durch die Keim- und Kulturversuche vom Samen bis zur Blütenentwicklung schon durchmessen wurde.

4. Bau, Wachstum und Ernährung der Pflanzen. Dieses wichtige und umfangreiche Kapitel tritt hier nicht unvermittelt auf, sondern wurde schon auf der zweiten Stufe vorbereitet. Dort aber begnügten wir uns mit den leicht wahrnehmbaren Vorgängen im Pflanzenleben; hier gilt es, die Erkenntnis zu erweitern und zu vertiefen. An einfachen mikroskopischen Präparaten **) in Verbindung mit Wandtafelskizzen, welche sich eng an das zur Beobachtung gestellte Präparat anschließen, vermitteln wir das Verständnis für den anatomischen Bau der Pflanze ***).

Für die physiologischen Vorgänge im Pflanzenkörper ist zunächst die Kenntnis der Diffusionsgesetze und der chemischen Zusammensetzung der hauptsächlichsten Nährstoffe der Pflanze (Wasser, Kohlensäure, Stickstoffverbindungen) wie auch der Bestandteile der Luft auf experimentellem Wege zu vermitteln. So vorbereitet treten die Zöglinge an die Untersuchungen über Ernährung und Wachstum der Pflanzen heran †), welche nicht nur ein ganz vorzügliches Bildungsmittel abgeben, sondern auch für das Verständnis der analogen Vorgänge im Tierreich, welchen experimentell im Schulunterricht schwer nachgegangen werden kann, von grundlegender Bedeutung sind. So vorbereitet kann man einen Versuch machen mit der Behandlung von

5. Pflanzenvereinen, welche durch gleichartige vegetative Existenzbedingungen miteinander verbunden sind. Dieses Gebiet ist erst in neuester Zeit wissenschaftlich behandelt worden, und wir besitzen in Warmings „Pflanzenvereinen" ††) ein einzig in seiner Art dastehendes Werk,

---

*) P. Knuth, Grundriß der Blütenbiologie. Kiel und Leipzig 1894.

**) Über mikroskopische Demonstrationen vergleiche: E. Stolz, Der abschließende biologische Unterricht in Sekunda. Progr. des Real-Gymnasiums zu Ruhrort 1889. Mikroskopische Präparate von Apotheker Rohdig, Wandsbeck. Demonstrationsmikroskope von Zeiß, Jena.

***) E. Straßburger, Das kleine botanische Praktikum. Jena 1893.

†) Schleichert, Anleitung zu botanischen Beobachtungen, Langensalza 1891. W. Öls, Pflanzenphysiologische Versuche, Braunschweig 1893. Dettmer, Das pflanzenphysiologische Praktikum, Jena 1888.

††) E. Warming, Lehrbuch der ökologischen Pflanzengeographie. Eine Einführung in die Kenntnis der Pflanzenvereine. Deutsche Ausgabe von E. Knoblauch (Berlin 1896).

aus welchem der Lehrer für die Behandlung heimischer und fremdländischer Pflanzenvereine wertvolles Material schöpfen kann.

Die Auswahl einiger einheimischer Pflanzenvereine zur unterrichtlichen Behandlung wird sich ganz danach zu richten haben, welche Vereine auch wirklich zur Anschauung gebracht werden können, denn hierbei ist die botanische Exkursion mit der Schulklasse eine unerläßliche Forderung. Die Frage der Zweckmäßigkeit und Durchführbarkeit regelmäßiger Klassenexkursionen ist häufig behandelt und in verschiedenem Sinne beantwortet worden*). Wir selbst wollen die Durchführbarkeit nicht bestreiten, halten aber den Erfolg bei nicht genügend vorgebildeten Zöglingen der aufgewandten Zeit und Mühe nicht entsprechend. Haben aber die Zöglinge einen ähnlichen Lehrgang absolviert, wie wir ihn skizziert haben, so werden sie mit bestem Erfolg den Blick auch auf eine so große Unterrichtseinheit richten, wie sie ein Pflanzenverein darstellt, und das Ungewohnte in der Lage, welches eine Exkursion dem gewohnten Unterricht gegenüber stets mit sich bringt wird das Interesse nicht abzulenken vermögen. — Die Behandlung ausländischer Pflanzenvereine dient mehr dem geographischen als dem naturwissenschaftlichen Unterricht und muß vom Standpunkte der Konzentrationsidee gewürdigt werden, da hier geologische, topographische und klimatologische Momente die Brücke zwischen den beiden Wissensgebieten bauen.

6. Die Kryptogamen. Für die Behandlung dieses Stoffes empfehlen wir als leitenden Gesichtspunkt das Gesetz der Arbeitsteilung. Ausgehend von dem einfachsten Organisationsschema bei den Algen steigt man an der Hand typischer Vertreter der einzelnen Klassen hinauf bis zu den blütentragenden Pflanzen und legt das Hauptgewicht auf den Nachweis der allmählich auftretenden Differentiation der vegetativen Organe und auf die Wandlungen, welche die Einrichtungen für die Fortpflanzung durchmachen, um von dem einfachen Vorgang der Zellteilung bei Algen und Pilzen bis zur Entwicklung des Keimlings im Samen der Phanerogamen zu gelangen. So trägt die Botanik ihren Teil dazu bei, den Gedanken der Entwicklung im Reiche des Organischen dem Verständnis des Zöglings näher zu bringen, und gleichzeitig wird die große Kluft nach mehreren Richtungen überbrückt, welche die Kryptogamen von den Phanerogamen zu trennen scheint**). Die Besprechung einiger Pilzformen wird Veranlassung geben, den Erscheinungen der Gärung und Fäulnis auf dem Wege des Versuches näher zu treten. Die Frage nach dem Mittel zur Konservierung der Speisen schließt sich enge an, und ihre Erörterung wird ebenso einem praktischen Bedürfnis genügen, wie die Vermittelung der Kenntnis unserer häufigsten

---

*) G. Lübbecke, Der Beobachtungsunterricht in Naturwissenschaft, Erdkunde und Zeichnen an höheren Lehranstalten, besonders als Unterricht im Freien (Braunschweig 1893). Fr. Junge in „Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts (Langensalza" 1893). P. Schirlitz, Programm der Unterrichtsanstalten des Klosters St. Johannis (Hamburg 1894).

**) E. Warming, Handbuch der systematischen Botanik. Deutsche Ausgabe von E. Knoblauch. O. Wünsche, Der naturkundliche Unterricht in Darbietungen und Übungen (Zwickau 1890).

eßbaren und giftigen Pilze*). Die Fabrikationsmethoden vom Spiritus, Bier, Wein, Essig und die Brotbereitung finden hier gleichfalls ihre richtige Einordnung in den Unterrichtsgang. Die Süßwasseralgen boten schon bei der Behandlung der anatomisch-physiologischen Fragen gutes Beobachtungsmaterial, während die Tange dem Lehrer Gelegenheit geben, auch einmal in zusammenhängender Schilderung ein Vegetationsbild des Meeresbodens zu entwerfen, in welchem die interessanten biologischen Gesetzmäßigkeiten, die in der Verbreitung, Gestalt und Färbung der Tange ihren Ausdruck finden, erörtert und durch getrocknetes Demonstrationsmaterial illustriert werden können. — Der Generationswechsel bei Moosen und Farnen ist ohne zu große Schwierigkeiten durch den Kulturversuch zur Anschauung zu bringen; auch die Erörterung der Beziehungen dieser Pflanzenformen und ihrer ausgestorbenen Verwandten wie auch der Schachtelhalme und Bärlappgewächse und deren älteren Vertreter zur Bildung der fossilen Kohlen**) kann hier einen Platz finden oder doch vorbereitet werden, um beim Thema der Verbrennungserscheinungen eingehende Behandlung zu finden.

Zoologie.

Die Funktion als Ausgangspunkt für den zoologischen Unterricht.

Wir haben bereits angedeutet, daß der Unterrichtsstoff, welchen uns die Zoologie bietet, eine andere Art der Behandlung verlangt, als der botanische. Das Tier stellt sich dem Kinde schon bei oberflächlicher Beobachtung als ein lebendes und sich bethätigendes Objekt dar. Hiergegen treten alle Merkmale, welche sich (ähnlich wie bei der Pflanze) auf einfache Formen zurückführen oder zahlenmäßig und symbolisch (wie bei der Blütenformel oder dem Diagramm) darstellen lassen, vollkommen in den Hintergrund. Da also das Interesse des Kindes nicht der Form, sondern den Lebensäußerungen des Tieres in erster Linie gilt, so muß ein naturgemäß vorgehender Unterricht auch von ihnen ausgehen. Da ferner die spezifischen Lebensäußerungen in direkter Abhängigkeit von der Organisation des betreffenden Tieres stehen, so wird der Unterricht, der ein Verständnis jener Erscheinungen anbahnen will, sofort zur Untersuchung der Organe und ihrer Leistungen geführt. In der Zoologie muß der Unterricht seinen Ausgang von der Funktion, also von einem biologischen Moment, nehmen, und die Beschreibung allein kann dieses Verständnis nicht herbeiführen; dazu gehört auch ein Einblick in die jeweilig in Betracht kommenden physikalischen und chemischen Gesetzmäßigkeiten. Daher wird der zoologische Unterricht sofort Fühlung gewinnen müssen mit diesen Hülfsdisziplinen.

---

*) S. Schlitzberger, Unsere verbreiteten giftigen Pilze, Wandtafel. S. Schlitzberger, Unsere häufigeren eßbaren Pilze. Wandtafel. (Cassel 1893.)

**) Karl A. Zittel und K. Haushofer, Ideale geologische Landschaftsbilder. Steinkohlenzeit Tafel VI u. VIII. Cassel 1879.

Das Unterrichtsverfahren.

Das Verfahren, welches wir für solchen Unterricht als das geeignete erachten, ist das analytische. Auf die Beobachtung des Vorganges folgt zunächst eine geistige Analyse der ganzen Sachlage durch ein zwischen Lehrer und Zögling sich abspielendes Gespräch, bei welchem ersterer möglichst wenig den Gedankengang zu lenken bemüht ist, da es hier zunächst nur auf das Auffinden der Faktoren seitens der Zöglinge ankommt, die möglicherweise mit dem Vorgang in ursächlichem Zusammenhang stehen können. Hieran schließt sich eine Gruppierung der aufgefundenen Faktoren nach Gesichtspunkten, die sich in jedem Falle aus der Art der Faktoren ergeben werden, um den Überblick zu erleichtern. Nunmehr beginnt diejenige Geistesarbeit des Zöglings, welche er auch im Leben so häufig zu lösen haben wird, für eine beobachtete Wirkung die richtigen Ursachen aufzufinden. Aufgabe des Zöglings ist es nun, Mittel und Wege ausfindig zu machen, die den Vorgang bewirken, aber einen oder den andern der aufgestellten Faktoren ausschließen, so daß er auf diesem Wege zur Auffindung der wesentlichen und Ausscheidung der zufälligen Faktoren gelangt, von denen die ersteren dann als die Ursachen des Vorganges zu bezeichnen sind.

Erste Verwendung des Experimentes im Unterricht.

Dieser Weg führt notwendigerweise zum physikalischen, chemischen oder physiologischen Experiment und begründet abermals unsere anfangs ausgesprochene Forderung, daß die einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer gleichzeitig in der Erziehungsschule betrieben werden müssen. Von der Sorgfalt und Gründlichkeit der experimentellen Behandlung der zur Untersuchung gestellten Funktion wird das Maß des Verständnisses abhängen, welches die Zöglinge von ihr sich erwerben, und hierin wird durch das Alter der Zöglinge und die hierdurch bedingte geistige Entwicklung die Grenze bald enger, bald weiter gesteckt werden; ja in sehr vielen Fällen wird dieser Unterrichtsgang überhaupt nicht denjenigen Grad von Einsicht in den Vorgang vermitteln können, welcher dem Lehrer selbst zu Gebote steht oder als die letzte Errungenschaft der wissenschaftlichen Forschung gilt. Demnach nehmen wir keinen Anstand, diesem Unterrichtsgang den Vorzug vor der dogmatischen oder auch der morphologisch-beschreibenden Lehrform zu geben, da er in hervorragender Weise dem von uns aufgestellten Ziele der Erziehung förderlich ist. Wird dieselbe Funktion auf einer höheren Unterrichtsstufe zum zweiten- oder drittenmal zur Untersuchung gestellt, so erzielt man dadurch nicht nur eine Vertiefung der Auffassung des Vorganges, sondern man erzieht auch die Zöglinge zu immer sorgfältigerer Berücksichtigung und Prüfung aller etwa in Betracht kommenden Faktoren, lehrt sie, Beobachtung und Folgerung streng auseinanderzuhalten, und gewöhnt sie, Vorsicht zu üben bei Aufstellung von Erklärungen und Urteilen, Charaktereigenschaften, auf deren Entwicklung jeder Unterricht bedacht sein sollte.

Soweit die Analyse einer Funktion auf physikalische und chemische Experimente zurückführt, ist der Lehrgang ohne große Schwierigkeiten einzuhalten;

physiologische Experimente machen schon umfassendere Vorkehrungen notwendig; wie aber ist die Beobachtung des Vorganges selbst herbeizuführen, der die Unterrichtseinheit bildet, und an welchem die Analyse durchgeführt werden soll? Die Annahme, daß der Vorgang im Erfahrungskreis der Zöglinge läge, ist in der Regel nicht oder nur teilweise zutreffend, so daß es mindestens notwendig ist, der Unterrichtsstunde rechtzeitig eine bezügliche Beobachtungsaufgabe voranzuschicken. Sehr viel wertvoller ist natürlich die Vorführung der Funktion zu Beginn des Unterrichts am lebenden Tier, was bei sorgfältiger Vorbereitung viel häufiger möglich ist, als man im ersten Augenblicke denkt. Wo aber die Schwierigkeiten unbesiegbar werden, da empfiehlt es sich, auf die entsprechenden Funktionen des menschlichen Körpers zu exemplifizieren *). Unter den Funktionen des tierischen Körpers wären diejenigen als die unterrichtlich am leichtesten zu behandelnden voranzustellen, welche auf die Gesetze der Mechanik zurückführen (stehen, gehen, laufen, springen, kauen, schwimmen, fliegen). Daran könnten sich Untersuchungen über den Wärmeschutz anschließen; auch Gesichts- und Gehörssinn ließe sich in gleicher Weise an einigen Beispielen behandeln. Zum Schluß würden dann diejenigen Funktionen untersucht werden, deren Analyse auf die Ergründung der Gesetze der Diffusion und der chemischen Umsetzungen hinleitet, zu einer Zeit, wo die entsprechenden Vorgänge im Pflanzenreich gleichfalls zur Untersuchung gestellt werden **).

Anthropologie.

Andererseits haben wir bei einem solchen Lehrgange den nicht zu unterschätzenden Vorteil, daß die Kenntnis vom Bau und den Funktionen des menschlichen Körpers von den Zöglingen gleichfalls auf analytischem Wege allmählich erworben wird, und wir dadurch ihnen manche peinliche Empfindung ersparen, die ein unvermittelt auftretender, dogmatisch erteilter „Kursus in der Anthropologie und Gesundheitslehre" auf einer Oberklasse erfahrungsmäßig hervorruft ***).

*) Diese Heranziehung der Anthropologie veranlaßt uns, bei der Auswahl des Unterrichtsstoffes mit den hoch entwickelten Tieren zu beginnen, weil sich bei diesen die Parallelen am ungezwungensten ziehen lassen.

**) Da wir kein Handbuch besitzen, das den Lehrstoff unter diesen Gesichtspunkten zusammenstellt und methodisch bearbeitet, so wird der Lehrer, welcher sich von der Richtigkeit und Zweckmäßigkeit unseres methodischen Standpunktes überzeugt hat, sich selbst einen Lehrgang dieser Art ausarbeiten. Die wissenschaftlichen Werke über vergleichende Anatomie und Physiologie, sowie die systematischen Handbücher sind am Schluß der Arbeit aufgezählt. Wertvolles Material findet sich auch bei P. Klausch, Lehrbuch der allgemeinen Zoologie; Fr. Junge, „Dorfteich" und „Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts"; F. Terks, Naturgeschichtliche Randbemerkungen (Leipzig 1894); R. Timm, Der Wert des naturgeschichtlichen Unterrichts für die formale Bildung an Beispielen dargestellt (Programm der Realschule vor dem Lübeckerthore zu Hamburg 1893); Fr. Ahlborn, Zur Mechanik des Vogelfluges (Abhandlungen des naturwissenschaftlichen Vereins in Hamburg, Band XIV, 1896); Fr. Ahlborn, Der Flug der Fische. Programm des Realgymnasiums zu Hamburg 1893.

***) W. Breslich, Über den Unterricht in der Hygiene im Anschluß an den naturwissenschaftlichen Unterricht. Progr. des Luisenstädt. Realgymn. (Berlin 1892). „Gesundheitsbüchlein", vom Kaiserl. Gesundheitsamt herausgegeben (J. Springer, Berlin).

Andererseits lernen dadurch auch die Zöglinge allmählich ihre exzeptionelle Stellung der belebten Natur gegenüber aufgeben und sich in allen materiellen Beziehungen als ein Glied des Ganzen fühlen, das sogar in vielen Richtungen nicht einmal den ersten Platz unter den Geschöpfen beanspruchen kann.

Wie man aus dieser, allerdings sehr summarischen Darlegung ersieht, legen wir den Hauptnachdruck auf die Methode, weil wir uns von ihr einen größeren Gewinn für das Gesamtziel der Erziehung versprechen, als von zahlreichen zoologischen Kenntnissen. Dennoch kann auch in dieser Richtung die soeben skizzierte Methode erfreuliche Resultate erzielen. Um die für die Orientierung im Tierreich erforderliche Systemkenntnis zu vermitteln, sind bei jedem Objekt die wichtigsten morphologischen Eigenschaften, welche den Einblick in seine verwandtschaftlichen Beziehungen zu anderen erschließen, im Unterricht zu betonen; alsdann muß aber bei jedem Objekt eine anatomische, physiologische oder biologische Eigentümlichkeit erörtert werden, welche für die Eigenart der Lebensführung desselben von Wichtigkeit ist. Die Objekte sind dabei so zu wählen, daß die in einer Ordnung, Familie oder Klasse charakteristisch hervortretenden biologischen Gesetze aufgefunden sind, sobald im systematischen Fortschreiten des Unterrichts der Ordnungs-, Familien- bezw. Klassencharakter gefunden ist.

Einen Ersatz der systematischen Gruppierung durch andere Einteilungsprinzipe (Lebensgemeinschaften) können wir für den zoologischen Unterricht aus folgenden Gründen nicht empfehlen:

1. Die Systemkunde ist gleichsam die Grammatik der Naturkunde, die Biologie dagegen vergleichen wir der lebendigen Sprache; beide müssen gemeinsam betrieben werden.
2. Am systematisch geordneten Stoff kann man wohl biologische Studien treiben, nicht aber umgekehrt.
   a) Bei Gruppierung des Stoffes mit Rücksicht auf biologische Gesetze kommen die heterogensten Objekte nebeneinander zur Besprechung, zwischen welchen verwandtschaftliche Beziehungen für Kinder unauffindbar sind.
   b) Nachträgliche systemkundliche Zusammenfassungen würden über so große Zeiträume (ein oder mehrere Jahre) zurückgreifen, daß die hierzu erforderlichen Einzelkenntnisse bei den Zöglingen nicht mehr vollständig vorhanden sind.
   c) Gesetzt aber, die gleichzeitig behandelten Objekte ständen sich wirklich verwandtschaftlich genügend nahe, oder die zeitlich getrennt behandelten Objekte wären den Zöglingen noch frisch genug im Gedächtnis, so wird ihre Untersuchung nach biologischen Gesichtspunkten bei weitem nicht immer diejenigen morphologischen und anatomischen Merkmale herausfördern, welche uns Einblick in ihre verwandtschaftlichen Beziehungen gewähren. Eine zielbewußt geleitete morphologisch-anatomische Behandlung eines Objektes wird stets auch eine feste Grundlage für biologische Untersuchungen abgeben.

3. Die verwandtschaftlichen Beziehungen im Reiche der Natur sind viel mehr geklärt, als die biologischen.
4. Die Wissenschaft selbst ist von der Systemkunde zur Biologie, vom leichter zu Ergründenden zum Schwierigeren vorgeschritten. Auch für die Kinder ist dies der naturgemäße Weg.
5. Das System (d. h. eine Kenntnis der Grundzüge desselben, nicht sein ins Einzelne gehender gedächtnismäßiger Besitz) ist notwendig zur Orientierung in der Fülle der Einzelerscheinungen. Wenn die Zöglinge, wie das mit Lüben auch alle Reformer verlangen, befähigt werden sollen, sich außerhalb und nach der Schulzeit ernstlich mit naturwissenschaftlichen Dingen zu befassen, so erfordert das zunächst die Fähigkeit, die Stellung des betreffenden Objektes im System festzustellen, denn damit sind sofort die wichtigsten Organisationseigentümlichkeiten gegeben, aus denen heraus sich erst die biologischen Verhältnisse auffinden und erklären lassen, wenn anders solches überhaupt möglich ist.
6. Die Lebensgemeinde als Unterrichtseinheit umfaßt in der Regel eine solche Fülle von Stoff und ist ein so wenig übersichtlicher und durchsichtiger Komplex von Formen und Vorgängen, daß sie als Ganzes vom Zöglinge nicht aufgefaßt und bearbeitet werden kann.
7. Bei Anordnung des Unterrichtsstoffes nach Lebensgemeinschaften oder Gruppen ist das Fortschreiten des Unterrichtes von zahlreichen störenden Zufälligkeiten abhängig.
   a) Die Beobachtungen, auf welche sich der Unterricht stützt, müssen zum großen Teil vorher außerhalb der Schule gemacht werden.
   b) Für alle Zöglinge aber, welche verhindert waren, diese Beobachtungen zu machen, bleibt der Unterricht nur Bücherweisheit.
   c) Zahlreichere Ausflüge mit jeder Schulklasse zu machen, ist in großstädtischen Verhältnissen unmöglich; auch kann man bei solchen Ausflügen durchaus nicht dafür bürgen, daß die gewünschten Beobachtungen wirklich gemacht werden.
   d) Beobachtung und Bearbeitung derselben im Unterricht werden zeitlich oft weit auseinanderliegen. Wir erkennen den Wert solcher Beobachtungen in der Natur vollkommen an, aber wir machen nicht das Fortschreiten des Unterrichtes davon abhängig.
8. Bei systematischer Gruppierung des Stoffes ist ein gleichmäßiges Fortschreiten des Unterrichtes wie auch der geistigen Entwicklung aller Zöglinge viel mehr gesichert, da
   a) die erforderlichen Beobachtungen in der Schulklasse stets rechtzeitig vorgenommen werden können,
   b) für alle Schüler Gelegenheit geboten und auf die trägen ein Zwang ausgeübt wird, die Beobachtungen vorzunehmen.
9. Für uns sind Lebensgemeinden und Gruppen Einteilungsprinzipe, unter denen wir den systemkundlich und zum Teil schon biologisch durchgearbeiteten Stoff

bei Repetitionen neu gruppieren, um ihm solche biologischen Gesichtspunkte abzugewinnen, welche die systematische Gruppierung nicht eröffnete. Solche Gruppierungen schalten wir je nach Bedürfnis ein, mit besonderer Vorliebe aber, wenn alle oder doch die wichtigsten in ihnen vorkommenden Objekte bereits im systemkundlich geordneten Unterrichte behandelt sind. — Wenn die Teile bekannt und dem Verständnis erschlossen sind, können die Schüler das Gesamtbild überblicken.

Die biologischen Gesetze.

Wie die morphologische Behandlung der Objekte im System ihren logischen Ausdruck findet, und in ihm eine Form gewonnen hat, in welcher die Resultate in ihren Grundzügen gedächtnismäßig festgehalten und, gegebenen Falls, deduktiv verwertet werden können, so drängen auch die Ergebnisse der Analyse der Funktionen des tierischen Körpers zu Zusammenfassungen unter höhere Gesichtspunkte, welche man in gewissem Sinne als biologische Gesetze bezeichnen kann. Es muß hervorgehoben werden, daß solche Gesetze nicht dieselbe Genauigkeit der Formulierung und die gleiche allgemeine Gültigkeit besitzen werden, wie einzelne Grundgesetze der Physik und Chemie, weil das Reich des Organischen der exakten Forschung noch ungleich größere Schwierigkeiten entgegensetzt, aber dieselben sind dennoch von großem Werte, weil sie, aus der Erfahrung abgeleitet, dem naturwissenschaftlichen Denken des Zöglings bei der Beantwortung biologischer Fragen als Wegweiser dienen werden für die Richtung, in der er die Lösung des aufgeworfenen Problems zu suchen hat. Daher mögen die für den Schulunterricht in Betracht kommenden Gesetze hier aufgeführt werden.

I. Das Gesetz der Selbsterhaltung: Das Leben jedes Tieres soll erhalten werden. Dieses Gesetz bedingt:

1. Die Forderung der Erhaltungsmäßigkeit: Jedes Tier muß so organisiert sein, wie es für seinen Aufenthalt und seine Lebensweise am geeignetsten ist. Diese Forderung nimmt Bezug auf:
   a) Die Körperform und äußere Beschaffenheit des Tieres.
   b) Die Art der Bewegung des Tieres.
   c) Die Art der Ernährung des Tieres.
   d) Die Art der Atmung des Tieres.
   e) Die Art des Wärmeschutzes des Tieres.
   f) Den Grad der intellektuellen Entwicklung des Tieres.
2. Die Forderung der Sicherung: Jedes Tier muß zum Kampfe mit seinen Feinden genügend ausgerüstet sein.
3. Die Forderung der Anpassung: Jedes Tier muß sich bis zu einem gewissen Grade in seinem Körperbau veränderten Lebensbedingungen anpassen können.
4. Die Forderung der Entwicklung: Jedes Tier muß sich in der ersten Zeit seines Lebens bis zu einem gewissen Grade der Vollkommenheit entwickeln (um in diesem Zustande der Vollkommenheit eine Zeit fortzuleben und dann allmählich zu Grunde zu gehen).

5. Die Forderung der Arbeitsteilung: Die Leistungsfähigkeit des ganzen Organismus muß durch Verteilung der einzelnen tierischen Arbeitsaufgaben auf verschiedene Organe oder Individuen möglichst gesteigert werden.
6. Die Forderung des inneren Zusammenhangs der Organe: Die für die einzelnen Arbeitsaufgaben bestimmten Organe eines Tieres müssen in Wechselbeziehung zu einander stehen.
7. Die Forderung der Sparsamkeit im Raume: Die Organe der Tiere müssen so gebaut sein, daß sie den möglichst kleinsten Raum beanspruchen, und sie dürfen nur so oft vorhanden sein, als es die Erhaltung des Lebens des Tieres erfordert.

II. Das Gesetz der Arterhaltung: Die Art des Tieres soll erhalten werden. Dieses Gesetz bedingt:

1. Die Forderung der Fortpflanzung: Da das Leben des Tieres begrenzt ist, muß es dasselbe auf seine Nachkommenschaft übertragen und in ihnen weiterleben.

   Die Zahl der Nachkommenschaft hängt ab:
   a) von den Lebensbedingungen, unter denen das erzeugende Tier lebt;
   b) von der durchschnittlichen Lebensdauer der Individuen einer Tierart;
   c) von dem Maße, in welchem die Nachkommenschaft beim Eintritt ins Leben bereits den unter I. 1—7 aufgestellten Forderungen genügt oder, wenn dies nur in geringem Grade der Fall ist;
   d) von dem Maße der Pflege, welche die Eltern der Nachkommenschaft angedeihen lassen.
2. Die Forderung der Vererbung der Eigenschaften: Die Nachkommenschaft eines Tieres muß die Eigenschaften desselben erwerben, um ihrerseits dem Gesetz der Selbsterhaltung genügen zu können.

Die Übertragung dieser Gesetze und Forderungen auf das Pflanzenreich läßt sich leicht durchführen. Die sich dabei ergebende Notwendigkeit der Modifikation einzelner der obigen Forderungen für bestimmte Fälle lehrt, wie Tier- und Pflanzenreich keine durchgreifenden Unterschiede aufweisen. Nimmt man schließlich die Abhängigkeitsbeziehungen, welche zwischen Tier- und Pflanzenreich überall nachweisbar sind, hinzu, so gelangt man zu dem obersten der biologischen Gesetze, dem

III. Gesetz der organischen Harmonie: Jedes organisierte Naturobjekt ist ein Glied des Ganzen.

Weckung des Naturgefühls.

Unsere Aufmerksamkeit haben wir bis jetzt der Entwicklung des Intellektes, wie ihn der naturwissenschaftliche Unterricht anstreben soll, zugewandt; es erübrigt noch die Besprechung der zweiten Aufgabe dieses Faches, der Entwicklung des Naturgefühls*) im Zögling. Wir übergehen die Frage, ob

*) Schmids Encyklopädie, Art. „Natursinn“.

dasselbe dem Menschen angeboren ist oder sich durch den Einfluß der umgebenden Natur schon im zartesten Kindesalter entwickelt*); es genügt, daß wir dasselbe in seiner primitivsten Form, dem Natursinn, bei dem in die Schule tretenden Zöglinge antreffen. Die Süßigkeit der Frucht, der Duft der Blume mag ihm wohl zuerst Anlaß geben, den Dingen seine Aufmerksamkeit eingehender zuzuwenden; alsbald aber werden auch minder materielle Eigenschaften derselben, wie Farbe und Form, sein Empfinden beeinflussen. Das aber sind die Elemente, aus denen der Natursinn hervorwächst. Es entwickeln sich Beziehungen zwischen Mensch und Natur, die nicht der Verstandes-, sondern der Gefühlssphäre angehören. Diese Seite des Innenlebens zu pflegen und zu entwickeln ist eine nicht minder wichtige Aufgabe des erziehenden Unterrichtes wie die Heranbildung der Geisteskräfte im Zögling. Dem Unterricht liegt es ob, den Natursinn mehr und mehr aus der materiellen in die ideelle Sphäre zu rücken, damit er sich zur Natursinnigkeit vertiefe**). Es braucht kaum erwähnt zu werden, daß der Unterricht die Mittel hierzu aus demselben Erfahrungsmaterial herleiten muß, aus dem er auch für die Arbeit an der Entwicklung des Intellektes schöpft, damit die Einheitlichkeit des Unterrichtes nicht leide, und Denken und Empfinden beim Zöglinge in demselben Boden wurzelt. Beide sollen sich nicht ausschließen oder gar bekämpfen, sondern nur verschiedene, aber sich ergänzende Anschauungsformen sein, in denen die Natur zu unserem Innenleben in Beziehung tritt. Erkannten wir, daß es ästhetische Empfindungen waren, welche den Natursinn weckten, so bietet der von der Beobachtung ausgehende Unterricht in der Farbe und Form der Objekte ein erstes wertvolles Material zur Förderung und Vertiefung dieses Sinnes. Der Form der Objekte muß, wie wir sahen, der Zögling seine Aufmerksamkeit zuwenden, um den ursächlichen Zusammenhang zwischen ihr und den Funktionen zu entdecken. Dieselben Formen aber können nun auch vom ästhetischen Standpunkte aus einer Beurteilung unterzogen werden***).

Hierbei werden für die unterrichtliche Behandlung die Gesetze der Regelmäßigkeit, der Symmetrie und der Proportionalität zunächst dem Lehrer als Leitsterne dienen, bis dieselben auf dem Wege der Induktion auch Eigentum des Zöglings geworden sind. Das Reich des Anorganischen, besonders die Krystalle bieten in ihrer Regelmäßigkeit das beste Material für die Bildung des ästhetischen Empfindens. Im Pflanzenreich herrscht bei Blättern und Blüten die Symmetrie in ihrer einfachen, strahligen, und ihrer höheren hälftigen Ausbildung vor, während das Tierreich uns zahlreiche Beispiele für die Entfaltung

---

*) A. v. Humboldt, Kosmos Bd. II. „Dem Menschen unbewußt, gesellt sich früh, was die umgebende, mehr oder minder anregende Natur in der Seele abspiegelt, zu dem, was tief und frei in den ursprünglichen Anlagen, in den inneren geistigen Kräften wurzelt."

**) Th. Vischer, Ästhetik, Bd. II., Die Lehre vom Naturschönen, 1848. O. Frick, Pädagogische und didaktische Abhandlungen, Halle 1893.

***) W. Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie, Bd. II, Ästhetische Elementargefühle, Leipzig 1893.

der Proportionalität bietet, die in der Regel leichter empfunden und richtiger beurteilt wird, als daß es gelingt, sie auch in ihren vielfach verschlungenen Beziehungen klar zu erfassen. Auch für die Entwicklung des ästhetischen Sinnes ist daher Schärfe der Beobachtung, klare Auffassung der Linie nach Länge, Größe und Verhältnis unerläßlich; ein Punkt, in welchem der Zeichenunterricht mit den Naturwissenschaften ein Moment wahrer, im innersten Wesen der Erziehungsarbeit liegender Konzentration finden kann. Für diese Stufe ist die Übung im linearen und körperlichen Sehen ausreichend, aber der naturwissenschaftliche Klassenunterricht muß Gelegenheit suchen, über diese beiden ersten Schritte hinaus zu kommen, und auch das architektonische, malerische und geistige Sehen üben und entwickeln. Unsere Baumtypen bieten für die Übung der Zöglinge im architektonischen Sehen gutes und nicht zu schwer erreichbares Material*). Gut zusammengestellte Tiergruppen, wie man solche in geistvoll geleiteten naturhistorischen Museen antrifft**), können im Unterricht von dem architektonischen Sehen zum landschaftlichen Sehen überleiten. Hier wird, mit zunehmendem Mangel an geeignetem, stets zur Disposition stehendem Anschauungsmaterial (Wandtafelbilder), die Weiterentwicklung des ästhetischen Sehens im Klassenunterricht immer schwieriger, und wir kommen an die Grenze, wo die Schule dem Leben das Fernere überlassen muß. Das geistige Sehen eines Vorganges dagegen muß im naturkundlichen Unterricht, der die Funktionen als Unterrichtseinheiten hinstellt, vielfach und gründlich geübt werden, wenngleich auch hierbei mehr das vorstellende Gedächtnis als der ästhetische Sinn Anregung finden wird. Die Entwicklung und Förderung des Natursinnes führte uns zur ästhetischen Erziehung des Zöglings. Unter ästhetischer Bildung aber verstehen wir ein Doppeltes: einmal muß die Empfänglichkeit für das sich darbietende Schöne rege sein und ferner dem Zögling auch ein Bestreben eingepflanzt werden, in seinem Denken und Thun das Ästhetische zu verwirklichen. Diesem Zwecke dient die Sauberkeit und der Geschmack, mit welchem er das begrifflich Erfaßte nun auch sprachlich und graphisch darstellt. Solches Bemühen wirkt weit über die engen Grenzen des Unterrichtsgebietes hinaus; es schafft die Fundamente für das gesamte ästhetische Gebaren des Menschen in allen Lebenslagen und leitet schließlich die ästhetische Schulung zu einer ethischen Entwicklung über, insofern der ästhetisch Gebildete das ethisch Verwerfliche meidet, weil es unästhetisch ist.

Die Farbenempfindungen sind vielleicht noch mehr als die Eindrücke, welche wir durch die Form der Körper empfangen, ein Mittel, den Sinn der Kinder den Naturobjekten zuzuwenden; jedenfalls ziehen die Farben die Aufmerksamkeit früher auf sich als die Gestalt und entlocken den Kindern Ausrufe des Entzückens, ein Zeichen, daß diese Eindrücke im hohen Grade den Natursinn

*) Man prüfe hierauf nur einmal unsere Leitfäden. Wie dürftig sind da nicht die Baumtypen charakterisiert! Hier kann nur die unmittelbare Anschauung helfen, selbst wenn das Ergebnis sich nicht ganz in Worte kleiden läßt.

**) Ganz Hervorragendes ist in dieser Richtung im British Museum in London geleistet worden.

anregen. Im Unterricht aber macht die zweckmäßige Verwendung dieses Mittels noch weit mehr Schwierigkeiten als die Einführung in eine ästhetische Würdigung der Form. Das Spektrum bietet nur einen schwachen Abglanz der Farbenpracht des Regenbogens; die roten und gelben Tinten des Abend- und Morgenrotes lassen sich in ihrer Farbenschönheit nur am Himmel selbst beobachten; da bleibt nur die Farbenpracht im Pflanzen- und Tierreich, und auch hier vermögen die Objekte, losgelöst aus ihrer natürlichen Umgebung, nicht ihren ganzen Farbenzauber zu entfalten. Will der Klassenunterricht einen, wenn auch bescheidenen, aber sicheren Erfolg auf dem Gebiete der Entwicklung des Farbensinnes erzielen, so muß er sich von allen mehr zufälligen Eindrücken unabhängig machen und die Ergebnisse psychologischer Beobachtung für die Wahl seiner Demonstrationsobjekte benutzen. Wie wir drei aufsteigende Stufen in der ästhetischen Würdigung der Formen unterschieden haben, so können wir auch drei Stufen bei der Entwicklung des Farbensinnes aufstellen. Mit den Naturvölkern hat das kleine Kind die Freude an der Intensität der Farbe gemein. Hier ist es die Leuchtkraft, welche das Wohlgefallen erregt; Rot, Grün und Blau erweisen sich für die erste Erweckung des Farbensinnes am wirksamsten. Verbindet sich mit diesen Farben auch der metallische, spiegelnde Glanz, so wird dadurch der Eindruck noch erhöht. Unter den Mineralien sind leider gerade die wertvollsten auch die am intensivsten gefärbten, und auch sie erhalten ihre volle Farbenwirkung nur im geschliffenen Zustande. Doch auch Kupferglasur, Malachit, Zinnober sind farbenprächtige Mineralien, und es giebt unter den künstlichen Krystallen noch eine ganze Reihe, welche gleichfalls brauchbar und meist noch formvollendeter sind, als die dem Schoße der Erde entstiegenen. Auch auf das Blau des Himmels und das Grün des Grasteppichs kann der Unterricht den Blick der Zöglinge selbst in Großstädten häufig genug lenken, um nachhaltige Eindrücke zu erzeugen. Auf der zweiten Stufe der Entwicklung des Farbensinnes ist es der Kontrast, welcher Sinne und Empfindung anregt. Daß auch innerhalb dieser Stufe der Farbensinn einer sehr verschiedenen Ausbildung fähig ist, dafür liefert die Kostümkunde reichhaltige Belege.

Im allgemeinen gilt wohl der Satz, daß diejenigen Farbenpaare das ästhetische Empfinden anmuten, welche in ihrer Vereinigung wieder weißes Licht geben würden. Die Physiologen haben diese Erfahrungsthatsache so erklärt, daß das menschliche Auge z. B. im Grün gleichzeitig Blau und Gelb und in dem das Grün ergänzenden Rot das Orange und Violett gewahrt, so daß dadurch der Farbenkreis wieder geschlossen ist. Für die Farbenwirkungen in der organischen Natur aber — und auf diese hat der Unterricht doch in erster Linie Rücksicht zu nehmen — finden wir dieses Gesetz nicht bestätigt. Das Gesetz verwirft die Zusammenstellung von Blau und Grün, da sich beide nicht zu Weiß ergänzen, und doch übt der blaue Stern des Vergißmeinnichts im grünen Schilf des Ufers einen unwiderstehlichen Reiz auf unsern Farbensinn aus. Ist jede Farbenzusammenstellung in der Natur schön? Oder ist die Natur, unsere große Lehrmeisterin, auch mit Bezug auf unsern Farbensinn der einzig maßgebende Faktor, welcher unser Empfinden seinen Gesetzen unterworfen hat? Spricht vielleicht

hier auch die Form der Objekte mit, welche die Farben für unser Empfinden als gesondert nebeneinander auftreten läßt, ohne uns zu zwingen, die ergänzende Mittelfarbe aus ihnen herauszulesen? Die Untersuchung dieser Frage geht über den Rahmen unserer Darlegungen hinaus. Uns muß es genügen, keine Gelegenheit im Unterricht vorübergehen zu lassen, um neben der Form auch die Farbe ästhetisch zu würdigen. — Das Federkleid der Vögel, der Farbenschmelz der Schmetterlingsflügel bieten hierzu ebenso willkommene Gelegenheit wie die bunte Farbenpracht der Blüten. Leider fehlt uns im Schulzimmer die passende Umgebung, der stimmungsvolle Hintergrund, das warm pulsierende Leben. Auch rückt der Unterricht die Objekte dem Auge der Zöglinge zu nahe, so daß die Farben sich härter gegeneinander absetzen, als es in der Natur geschieht. Der Umstand, daß wir bei genügendem Abstande die Umgebung der Farben in ihren Ergänzungsfarben schimmern sehen, bewirkt, daß sich die Grenzen der Farben verwischen, und sanfte Übergänge das Auge von einer zur andern Farbe leiten. Das aber führt uns zur dritten Stufe ästhetischer Farbenwürdigung, zum Genuß an der Farbentönung in der Landschaft. Die Reize der Luftperspektive und des Helldunkels aber entziehen sich in der Regel der unterrichtlichen Behandlung nicht nur aus Mangel an Beobachtungsstoff, sondern auch, weil diese feinsten ästhetischen Regungen sich wohl überhaupt erst geltend machen können, wenn der Mensch in seiner ganzen Entwicklung sich seinem Zenit nähert.

In seinen Bestrebungen für die intellektuelle Weiterentwicklung des Zöglings führte der Unterricht ihn von der Untersuchung der einzelnen Funktion zur Verfolgung der Gesamtentwicklung eines Organismus. Hierin aber liegt auch gleichzeitig das Material, an dem sich der Natursinn des Zöglings zur Natursinnigkeit fortentwickeln kann. Geben wir ihm Gelegenheit, die Entwicklung einer Pflanze vom Samen zum Keim, zum blatt-, blüten- und fruchttragenden Organismus zu verfolgen, lassen wir ihn beobachtend und denkend die Entwicklung eines Schmetterlings vom Ei bis zum farbenprächtigen Falter miterleben, so schaffen wir dadurch eine viel tiefere Beziehung zwischen Zögling und Objekt, als auf der ersten Stufe des Unterrichts möglich war. Dort war es die Teilnahme für das Objekt, welche die momentanen Sinneseindrücke erweckten; hier sind es tiefere, gemütvollere Regungen, welche den Beobachter und seinen Pflegling verknüpfen. Wirkten dort vollendete Thatsachen auf Geist und Gemüt ein, so kommt hier das Moment hinzu, daß er zum Zeugen des Werdeganges jener Thatsachen gemacht wird. Dies gewöhnt Geist und Gemüt daran, der Natur statt des sporadischen, gelegentlichen Interesses ein kontinuierliches zuzuwenden; es treibt ihn nunmehr, nicht nur das Sein, sondern in erster Linie das Werden in der Natur zu belauschen, und damit hat sich der Natursinn zur Natursinnigkeit entwickelt.

Er erkennt Ordnung, Plan, Zweckstrebigkeit und schließlich einen alles beherrschenden Geist in der Natur; alles in der Natur belebt sich für sein Denken und Empfinden, und er findet Parallelen zwischen dem Werden und Wachsen in

der Natur und dem geheimnisvollen Treiben und Schaffen seines eigenen Innern; sie gilt ihm als beseelt, und er verkehrt mit ihr wie mit seinesgleichen. Nun beginnt er nicht nur Gedanken und Empfindungen aus der Natur herauszulesen, er überträgt auch sein eigenes Empfindungsleben in die Natur; seine Natursinnigkeit entwickelt sich zum Naturgefühl. Kein lehrreicheres Beispiel für das Keimen, Wachsen und das machtvoll Sich-Entfalten des Natursinnes in einem Menschen wüßten wir anzuführen als unseren Goethe, ihn, der wie kein zweiter die reine, erfrischende Objektivität des Natursinnes zu einer Natursinnigkeit und einem Naturgefühl in sich zu steigern wußte, wie es eben nur ein wissenschaftlich und künstlerisch gleich hochstehender Mensch vermag*).

Zusammenfassung.

Fassen wir nunmehr die Richtungen zusammen, in denen der naturwissenschaftliche Unterricht die Zöglinge zu fördern geeignet erscheint, so ergiebt sich folgende chronologisch geordnete Reihe:

1. Übung der Sinne durch exakte Beobachtungen.
2. Übung in der Gewinnung klarer Anschauungen und Vorstellungen.
3. Übung in sprachlicher und graphischer Wiedergabe der gewonnenen Vorstellungen (Stärkung des vorstellenden Gedächtnisses).
4. Übung im induktiven Denken durch Gewinnung von Begriffen systemkundlicher Natur (Auffinden des Allgemeinen aus Besonderem).
5. Übung im Auffinden der wirkenden Ursachen für gegebene Erscheinungen.
6. Übung im Auffinden und Formulieren biologischer Gesetze.
7. Übung im deduktiven Denken durch Erklärung vorgeführter oder schon bekannter Erscheinungen aus den gefundenen allgemeinen Sätzen (Auffindung des Besonderen aus Allgemeinem). — Bestimmungsübungen an tierischen und pflanzlichen Objekten. Erklärung biologischer Erscheinungen auf Grund biologischer Gesetze.
8. Entwicklung des Naturgefühls auf der Basis sachlicher Erkenntnis und ästhetischer Würdigung der Natur.

Aus dieser Zusammenstellung ergiebt sich, daß der botanisch-zoologische Unterricht nach dem skizzierten Lehrverfahren die Zöglinge in erster Linie in formaler Richtung fördern wird. Umfassendere positive Kenntnisse, insbesondere die Kenntnis der Systeme und die Einprägung der Namen zahlreicher Naturobjekte werden nicht angestrebt, weil dies dem allgemeinen Ziel der Erziehungsschule nicht förderlich ist**).

---

*) Man vergleiche hierzu die Stelle in „Werthers Leiden“: Am 18. August.

**) Wenn einzelne, häufig vorkommende Objekte nicht im Unterricht haben Verwendung finden können, so genügt es, sie in Zeichnungen oder in natura mit deutlicher Namensaufschrift eine Zeitlang in der Klasse auszustellen und gelegentlich auf die Hauptmerkmale derselben aufmerksam zu machen, um die Namen der Objekte und deren wichtigste Erkennungsmerkmale den Zöglingen einzuprägen. Ein Zuviel in dieser Richtung vernichtet aber erfahrungsmäßig jeden Erfolg.

Der physikalisch-chemische Lehrstoff als Mittelpunkt des Unterrichtes.

Anders steht es mit der physikalisch-chemischen Disziplin, denn die Vermittelung ihrer Gesetze durch den Unterricht darf nicht nur ein wesentlich formales Ziel verfolgen, sondern muß auch der materialen Seite der Bildung Rechnung tragen.

Als Hülfswissenschaft für den botanisch-zoologischen Unterricht haben wir ihre Stellung schon angedeutet, aber ihre Lehren haben auch eine eminent praktische Bedeutung gewonnen, und das Bedürfnis nach „Aufklärung“ über jene Erscheinungen, welche den Kulturmenschen täglich und stündlich umgeben, wird viel dringender empfunden als das Streben nach einem denkenden Sichversenken in das geheimnisvolle Weben und Schaffen der Natur.

Verwendung des Experimentes im Unterricht.

Uns scheint es daher geboten, diesen Stoff nach zwei Gesichtspunkten zu gruppieren und dementsprechend auch methodisch zu behandeln. Es sind einerseits solche Unterrichtseinheiten auszuwählen, welche neben der materialen auch besonders der formalen Seite des Unterrichtes dienen sollen, und für diese halten wir dasselbe Lehrverfahren für geeignet, wie wir es bei der Behandlung der Funktionen des tierischen Körpers empfohlen haben*) — Aufstellung des dem täglichen Leben entnommenen Problems — geistige Analyse desselben — Prüfung ihrer Ergebnisse durch das Experiment — Feststellung des ursächlichen Zusammenhanges — Verwertung der erworbenen Einsicht durch deduktive Behandlung analoger Probleme. Andererseits muß aber auch von vielen Vorgängen den Zöglingen ein Verständnis vermittelt werden, welche um ihrer praktischen Wichtigkeit willen nicht vernachlässigt werden können, aber für diese Art der methodischen Behandlung sich weniger eignen, weil eine ausreichend tiefgehende geistige Analyse, die uns den Ursachen nahe genug bringt, damit das Experiment zu ihrer weiteren Ermittelung einsetzen kann, von den Zöglingen nicht geleistet werden kann.

In diesen Fällen empfiehlt es sich, vom Experiment auszugehen und aus ihm die Gesetze herzuleiten, welche zur Erklärung der Wirkungsweise jener technischen Einrichtungen dienen, welche täglich der Menschheit ihre Dienste leisten. Wir wollen uns aber dessen bewußt bleiben, daß wir bei der Voranstellung des Experimentes um der materialen Ziele des Unterrichtes willen einen beträchtlichen Teil seines formal bildenden Wertes aufgeben. Das an die Spitze des Unterrichtes gestellte Experiment behält unter allen Umständen für den Schüler etwas Zufälliges, erscheint ihm als ein der Willkür des Lehrers entspringender Vorgang oder sogar als ein die Verwunderung erregendes Kunststück, und nur das Vertrauen des Zöglings zum Lehrer, daß seine Vornahmen zielbewußt und

*) Höfler, „Zur Methodik des Unterrichts in der Physik“ in „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ 1887.

zweckdienlich sein werden, läßt ihn die Frage unterdrücken, warum gerade diese Veranstaltung getroffen wird*). Dafür bietet dieses Verfahren den Vorteil, eine beträchtliche Menge Unterrichtsstoff in verhältnismäßig kurzer Zeit zu gedächtnismäßigem Besitz der Zöglinge zu bringen. Die Verwendung dieses Stoffes durch Zöglinge, welche nur in dieser Form unterrichtet worden sind, wird in der Regel nicht weiter reichen, als sie im Unterricht durch den Lehrer selbst vollzogen ist. Es ist eine Thatsache, daß viele Menschen einen Naturvorgang oder die Wirkungsweise einer künstlich getroffenen Vorrichtung sich nicht erklären können, obgleich sie im Besitz aller Einzelgesetze sind, die in dem betreffenden Falle zur Wirkung kommen**). Wir glauben, daß die Ursache hierfür in dem Umstande zu suchen ist, daß die übliche (sog. experimentale) Unterrichtsmethode gar nicht oder nicht häufig genug von der Analyse konkreter Fälle ihren Ausgang genommen hat.

Der physikalische Unterricht vom historischen Standpunkte aus erteilt.

Wird in einzelnen Fällen das physikalische Experiment an den Anfang des Unterrichtes gestellt, so kann dieser Gang, außer zur schnellen Vermittelung von Kenntnissen, noch in anderer Weise fruchtbar gemacht werden, wenn man die Geschichte der Physik in Berücksichtigung zieht. Der Gang der experimentellen Entwicklung der Gesetze hat dann nach Möglichkeit den Weg einzuschlagen, den die Wissenschaft in ihrem Entwicklungsgange genommen hat. Die anfänglich naiven und sozusagen an der Außenseite der durch das Experiment herbeigeführten Erscheinungen haftenden Anschauungen und Auffassungen der Zöglinge entsprechen häufig den älteren Ansichten über den kausalen Zusammenhang der Erscheinungen und über das Wesen der wirkenden Kräfte. Im weiteren Fortgang der durch den Lehrer zielbewußt geleiteten Untersuchungen modifizieren dann die Zöglinge ihre Auffassungen entsprechend dem umfassenderen und tieferen Einblick in das Wesen der Vorgänge, den sie allmählich gewonnen haben, und empfinden so etwas von der Freude, welche der Entdecker fühlt, wenn er der Wahrheit einen Schritt näher gekommen ist. Ein solcher Lehrgang giebt auch die Möglichkeit, im fortschreitenden Unterrichte Ruhepunkte zu schaffen, wo der Geist des Zöglings die Thatsachen in einer Hypothese oder Theorie zusammenfassen kann, um sie von dieser Warte aus besser überblicken zu können. Ist doch die Wissenschaft bei ihrer Entwicklung einen ähnlichen Weg gegangen. Gewiß werden solche vom Zögling aufgestellte Hypothesen nicht dem Standpunkt der modernen Wissenschaft entsprechen können, aber sie genügen, um den Erfahrungskreis der Zöglinge

*) Man betrachte nur einmal unter diesem Gesichtspunkte z. B. die experimentelle Einführung in die Elektrizitätslehre, wo man den Unterricht damit beginnt, eine Hartgummischeibe mit einem Fuchsschwanze zu peitschen.

**) Sollte bei den „Anwendungen“ des Hebelgesetzes, die im Unterrichte erörtert worden sind, der Schlüssel als „Beispiel“ nicht aufgezählt worden sein, so werden sehr viele Zöglinge selbständig in ihm keine Hebelvorrichtung erkennen.

erklärend zusammenzufassen, und mehr leisten die modernsten Hypothesen gegenüber dem Erfahrungskreis des Forschers auch nicht. Nur Thatsachen auf Thatsachen im Experimentalunterricht zu häufen, hieße die spekulative Seite des Denkens absichtlich unterdrücken und damit nicht nur eine wichtige Geistesübung vernachlässigen, sondern auch den Unterricht eines großen Reizes entkleiden, da der Zögling an keinem Umstande sich so deutlich des Wachsens seiner Einsicht bewußt wird, als wenn er an der Vervollkommnung der von ihm aufgestellten Hypothese nach Maßgabe seiner neu erworbenen Kenntnisse arbeiten kann.

Chemie.

Der Unterrichtsstoff, welcher dem Gebiete der Chemie entnommen wird, steht in seinem Werte für die formale wie materiale Seite des Unterrichtes dem physikalischen Lehrstoff in keiner Weise nach, ja er besitzt sogar in mancher Beziehung noch Vorzüge vor jenem*). Wer, dem anfangs aufgestellten Grundsatze über die gleichzeitige, aber nicht gleichwertige Heranziehung aller naturwissenschaftlichen Disziplinen folgend, schon im zoologisch-botanischen Unterricht der chemischen und physikalischen Untersuchung nicht geflissentlich aus dem Wege gegangen ist, hat seine Zöglinge in dieses Gebiet schon eingeführt, ehe es in den Mittelpunkt des naturkundlichen Unterrichtes tritt. Es werden sich an die zoologischen und botanischen Unterrichtseinheiten, welche bei ihrer Analyse zum chemischen Versuch führten, ganz ungezwungen Vorgänge des täglichen Lebens anschließen, wobei das botanisch-zoologische Moment mehr und mehr in den Hintergrund tritt, und das spezifisch chemische um seiner selbst willen Beachtung verdient und Interesse erregt. Daß wir bei unserer Auffassung über die Gruppierung des Lehrstoffes, nicht einer Scheidung in anorganische und organische Chemie das Wort reden, braucht kaum erwähnt zu werden; auch hier ist nicht Vollständigkeit, sondern Gründlichkeit anzustreben, und diese muß sich auf die Erforschung der chemischen Vorgänge des täglichen Lebens erstrecken. Die chemischen Elemente werden daher nur insoweit die Unterrichtseinheiten bilden können, als sie selbst Bedeutung im täglichen Leben haben; in allen anderen Fällen müssen die Verbindungen und Vorgänge selbst den Ausgangspunkt der Untersuchung bilden. Gerade der Umstand, daß die Chemie arm an allgemein gültigen Gesetzen ist, weist den Unterricht nachdrücklich auf die induktive Lehrform hin. Wir besitzen zwei eigenartige, nach methodischen Grundsätzen angeordnete Lehrgänge der Chemie; der ältere stammt von Arendt**), der neuere ist

*) B. Schwalbe, „Die Aufgaben des chemischen Unterrichts" in der „Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht" (1887).

**) R. Arendt hat seit länger denn 30 Jahren durch theoretische Arbeiten und ausgeführte Lehrgänge für die methodische Entwicklung des chemischen Unterrichts gewirkt. Seine hierauf bezüglichen Arbeiten in chronologischer Reihe sind folgende:

1) Über den naturwissenschaftlichen Unterricht an niederen und höheren Schulen. Osterprogramm der öffentlichen Handelslehranstalt zu Leipzig 1862.

2) Über den Unterricht in der Chemie an höheren und niederen Schulen (in W. Werner, Pädag. Vortr. u. Abh. Bd. I. 1868).

von Wilbrand*) ausgearbeitet. Arendt wählt als Einteilungsprinzip die Reaktionen, denen er die Elemente und ihre Verbindungen unterordnet. „Mit einfachsten Reaktionen muß begonnen werden, gleichgültig, welche Elemente sich daran beteiligen; hieran soll der Schüler zunächst erfahren, was man überhaupt unter chemischer Reaktion versteht, was eine chemische Verbindung und Zersetzung ist. Dann wird man solche Verbindungen und Zersetzungen in den Gesichtskreis hineinzuziehen haben, welche sich, weil sie komplizierter Natur sind, dem Verständnisse schwieriger erschließen und schon größere Übung im chemischen Denken voraussetzen, wobei wiederum die Körper selbst nur als Material zur Formung und Entwicklung des chemischen Gedankens zu dienen haben. Alle gleichen Erscheinungen werden gruppenweise so zusammengestellt und an den wichtigsten und passendsten Objekten studiert." Das Studium der Arendtschen Werke wird den Anfänger im Lehrfach zu sorgfältiger und lückenloser experimenteller Behandlung chemischer Fragen anleiten; auch wird es der Arendtsche Lehrgang dem Zögling unzweifelhaft ermöglichen, die vorgeführten Versuche klar aufzufassen. Ob er die Zöglinge auch befähigt, die erworbenen Kenntnisse in der Praxis des Lebens anzuwenden, worauf wir ganz besonderen Wert legen, scheint uns nicht so unbestreitbar zu sein, dazu nimmt er von vornherein nicht genug Fühlung mit den uns täglich umgebenden chemischen Vorgängen. Da der Unterricht vom Experiment ausgeht und „ein fortdauernder Anschauungsunterricht ist, bei dem die Beobachtung mit der Erklärung immer Hand in Hand geht", so spitzt er sich mehr auf die Auffindung chemischer Gesetzmäßigkeiten zu, als er die Ergründung der alltäglichen chemischen Vorgänge zum Ziel und Angelpunkte seiner Untersuchungen machte. Zum richtigen Verständnis dieser letzteren wird der nach Arendtscher Methode unterrichtete Zögling meistens nur durch Analogieschlüsse oder durch eine geistige Analyse der Thatsachen, die ihn zu den Ursachen führt, gelangen können. Aber gerade in der letzten der angeführten Denkarbeiten ist der Arendtsche Schüler nicht geübt, da der Lehrgang durchaus synthetisch verfährt.

„Die Ursachen, d. h. die Elemente, sind gegeben; die Wirkungen, d. h. die Verbindungen, werden verlangt. Das Experiment steht immer zur Verfügung.

---

3) Organisation, Technik und Apparat des Unterrichtes in der Chemie, 1868.
4) Der Anschauungsunterricht in der Naturlehre, 1868 (1885).
5) Lehrbuch der anorganischen Chemie, 1868 (3. Auflage 1875).
6) Grundriß der anorganischen Chemie, 1876 (2. Auflage 1881).
7) Technik der Experimentalchemie, 1881 (2. Auflage 1892).
8) Grundzüge der Chemie, 1884 (5. Auflage 1894).
9) Leitfaden für den Unterricht in der Chemie, 1884 (5. Auflage 1895).
10) Methodischer Lehrgang der Chemie, 1887.
*) F. Wilbrand: Leitfaden für den Unterricht in der anorganischen Chemie.
„Über Ziel und Methode des chemischen Unterrichts."
„Zur Methodik des chemischen Unterrichts" in „Lehrproben und Lehrgänge", Heft 13.
„Die Behandlung des chemischen Lehrstoffes beim Unterricht" im „Zentral-Organ für die Interessen des Realschulwesens" (1887).

Der viel schwierigere, aber in der Wissenschaft wie im Leben viel gewöhnlichere Fall, für Wirkungen die Ursachen zu ermitteln, dem durch das Experiment nicht beizukommen ist, tritt ganz zurück. Damit fällt zugleich die unter solchen Umständen nötige eingehende Analyse der Lage eines Falls, welche zu mehr oder weniger berechtigten Annahmen führt, die zur Erklärung der Thatsachen geeignet erscheinen, sowie die Darlegung, daß und wie diese Annahmen durch Beobachtungen oder durch Versuche zu prüfen wären. Unter diesen Verhältnissen leidet einerseits die geistige Übung, welche dem Schüler durch Mitarbeit an der Gewinnung der betreffenden Wahrheiten zu teil wird, und die ihn zugleich lehren soll, wie man an die Untersuchungen irgend welcher auf Erfahrung beruhender Erscheinungen und Vorgänge heranzutreten habe; andererseits kommt aber auch der erziehliche Einfluß nicht zur Geltung, den der Unterricht gewinnen könnte, und der hier hauptsächlich liegt in der Gewöhnung an eine objektive, umfassende Betrachtung vorliegender Verhältnisse und an ein wägendes Urteil; in der Erkenntnis ferner, welche Vorsicht beim Schließen und Verallgemeinern nötig ist; in der Weckung des Bewußtseins endlich, bis zu welchem Punkte der feste Boden der Thatsachen reicht, und wo das zweifelhafte Gebiet des Meinens beginnt."

Diese Worte F. Wilbrands treffen, unserer Meinung nach, den Kern der Frage nach der richtigen Methode nicht nur des chemischen, sondern des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichtes und stellen die Bedeutung dieses Faches für das Werk der Erziehung in das rechte Licht. Wir halten dafür, daß der angehende Lehrer, welcher am Arendtschen Werke sich in synthetischer Methode geschult hat, nun bei Wilbrand in die Schule des analytischen Lehrverfahrens gehen muß, und wenn auch das Wilbrandsche Werk nicht für alle Lehranstalten einen durchführbaren Lehrgang abgiebt, so kann es doch für alle Lehrer ein Vorbild der Methode sein. Arendts Verdienst ist es, als erster die Resultate chemischer Forschung methodisch so verarbeitet zu haben, daß sie wertvolles Unterrichtsmaterial abgeben können; sein Lehrgang ist überall anwendbar und führt zu geordneten und sicheren Kenntnissen. Dennoch will uns scheinen, daß dem analytisch-induktiven Lehrverfahren, wie es Wilbrand am chemischen Unterrichtsstoff in klassischen Beispielen durchgeführt hat, die Zukunft gehört, wenn es den vereinten Bemühungen der beteiligten Lehrer gelingt, auf diesem Wege den naturwissenschaftlichen Lehrstoff in eine direkte, fest verankerte Verbindung mit den Erscheinungen des täglichen Lebens zu bringen. Die hierbei auftauchenden formalen und materialen Schwierigkeiten sind groß, aber, unserer Meinung nach, nicht unüberwindlich, und in ihrer Besiegung liegt der große und besondere Reiz, welchen der Unterricht in diesem Fache für den strebenden Lehrer hat. Ist dieses Ziel auch nur in den wesentlichen Punkten erreicht, so fallen damit alle gegen die Resultate dieses Unterrichtes mit mehr oder weniger Recht erhobenen Vorwürfe und die Bedenken, welche man gegen die angestrebte stärkere Betonung dieses Faches in der Schule geltend gemacht hat. Niemand wird dann den Naturwissenschaften eine hervorragende und bedeutungsvolle Stellung in der Erziehungsschule vorenthalten können.

Unsere Darlegungen zur Methodik dieses Faches wollen wir schließen mit einem Worte Joh. Gust. Droysens: „Wie wichtig und wesentlich auch Kunde und Methode ist, das eigentliche Geheimnis alles Lehrens liegt in dem Charakter: zwingende Gewalt, abstringierende Schärfe, Wucht persönlicher Überzeugung, gebieterische Notwendigkeit zwingt und spannt und steigert ohne Lob und Lächeln alle Kräfte und bannt sie unwiderstehlich an den Wink des gebietenden Willens."

Schulbücher, Leitfäden und Grundrisse.

1. Botanik und Zoologie.

Bänitz, Bielefeld, Velhagen & Klasing. Bail, Leipzig, Reisland. De Barry, Botanik, Straßburg, Trübner. Fickert-Kohlmeyer, Tierkunde für deutsche Lehrerbildungsanstalten, Leipzig, Freytag. M. Forster, Physiologie, Straßburg, Trübner. A. Goette, Tierkunde, Straßburg, Trübner. Kraß und Landois, Freiburg i. Br., Herder. Leunis-Frank (Botanik); Leunis-Ludwig (Zoologie), Hannover, Hahn. Prantl, Leipzig, Engelmann. Pokorny, Leipzig, Freytag. Schilling-Roll, Breslau, Hirt. A. Schubert, Berlin, Parey (Botanik). Teller (Wegweiser durch die 3 Reiche der Natur). Terks, Leipzig, Klinkhardt. Vogel-Müllenhoff, Berlin, Winkelmann. Wächter, Braunschweig, Vieweg & Sohn.

2. Physik.

Bänitz, Bielefeld, Velhagen & Klasing. Sattler, Braunschweig, Vieweg & Sohn. B. Stewart, Straßburg, Trübner. Sumpf, Hildesheim, Lax. Waeber, Leipzig, Hirt & Sohn.

3. Chemie.

Roscoe, Straßburg, Trübner. Hummel, Halle, Anton. Mang, Weinheim, Ackermann. Waeber, Leipzig, Hirt & Sohn. Zepf (einschl. der Mineralogie), Freiburg i. Br., Herder.

H. Rechnen.

Von

C. Hecht,

ord. Lehrer an der städtischen höheren Mädchenschule in Kiel.

Die ersten Spuren vom Rechnen der Mädchen führen bis ins Mittelalter zurück. Die Töchter der vornehmen Stände, die ihre Ausbildung in den Klosterschulen erhielten, wurden nach Absolvierung des Triviums hin und wieder auch in die Geheimnisse des Quadriviums eingeführt. Die Rechenkunst dieser Zeit lehnte sich noch durchaus an die des Altertums an. Das primitive Fingerrechnen der alten Deutschen war dem kunstvolleren der Römer gewichen. Zur Darstellung der Zahlen dienten die römischen Ziffern. Da die Schwerfälligkeit dieser Darstellungsweise ein schriftliches Rechnen fast unmöglich machte, so fand man eine Erleichterung in dem sog. instrumentalen Rechnen. Als Recheninstrument diente der römische Abakus, ein Rechenbrett, auf dem mittels kleiner Steinchen die vier verschiedenen Operationen vorgenommen wurden. Trotzdem dieser Apparat

im Laufe des Mittelalters eine große Vollkommenheit erlangte, war seine Handhabung durch umständliche und unklare Regeln so erschwert, daß das Rechnen für eine geheimnisvolle Kunst galt, und ein englischer Mönch die Arithmetik als eine Wissenschaft bezeichnete, die über alle menschlichen Kräfte gehe. So ist es erklärlich, daß diese Wissenschaft in den Klosterschulen wenig Freunde fand, und auch nur vereinzelte Jungfrauen sich dem Studium derselben widmeten.

Eine vollständig neue Grundlage erhielt die Rechenkunst durch die Einführung des indischen Positionssystems und der indischen Ziffern. Der Gedanke, dem Nichts durch Einführung der Null einen Wert zu geben, ermöglichte es, jedem Zahlzeichen nicht nur einen absoluten, sondern auch einen Stellenwert zu geben. „Die Einfachheit und Leichtigkeit," sagt der französische Mathematiker Laplace, „welche diese Methode dem Rechnen gewährt, erheben das arithmetische System der Inder in den Rang der nützlichsten Entdeckungen. Wie schwer es aber war, eine solche Methode aufzufinden, kann man daraus entnehmen, daß sie dem Genie des Archimedes und des Apollonius von Perga, zwei der größten Geister des Altertums, entgangen war." Erfunden wurde dieses System in den ersten Jahrhunderten nach Christo in Vorderindien. Durch Vermittlung der Araber ist es nach Europa gekommen. In Deutschland wurde es im 12. Jahrhundert bekannt, fand aber erst allgemeine Verbreitung, nachdem die Erfindung der Buchdruckerkunst die Ausbreitung erleichtert hatte, nachdem die Reformation die deutsche Sprache zur Schriftsprache geadelt hatte, und nachdem die Entdeckung neuer Seewege dem Handel neuen Aufschwung verliehen und dadurch an das Rechnen erhöhte Ansprüche gestellt hatte. Das größte Verdienst um die Verbreitung der indischen Rechenkunst gebührt in Deutschland Adam Ryse (1492—1559). Von ihm erschien 1525: „Rechnung avff der linihen und federn in zal, maß und gewicht avff allerley handierung." Das Rechnen „auf der Linien" war ein Rechnen auf der liniierten Rechenbank mit Rechenpfennigen, also instrumentales Rechnen, die alte Weise. Das Rechnen „auf der Federn" war die neue Weise, das Zifferrechnen auf Grund des Positionssystems. Da für das Rechnen „auf der Linien" weder die Kenntnis des Lesens noch die des Schreibens erforderlich war, so eignete es sich besonders für die Ungebildeten und erhielt sich darum noch längere Zeit neben dem Rechnen „auf der Federn", das in den Gelehrtenschulen betrieben wurde, bis es im Laufe des 18. Jahrhunderts von diesem vollständig verdrängt wurde.

Unterrichtsdisziplin der Mädchenschule ist das Rechnen erst spät geworden. Obgleich die Reformatoren den Wert der Mathematik erkannten, und sowohl Luther wie auch Melanchthon ihr Lob begeistert sangen, so entschlossen sie sich doch nicht, das Rechnen in die von ihnen gegründeten „Jungfrauenschulen" aufzunehmen. So erwähnt Bugenhagen in der braunschweigischen Schulordnung (1528) das Rechnen gar nicht; ebensowenig thun es die meisten übrigen Schulordnungen aus der Reformationszeit. Nur die Wittenberger Ordnung (1533) schreibt für die Wittenberger Jungfrauenschule vor: „Mit der Zeit soll man sie auch lernen das Ziffern und etwas von der Arithmetika." Die Schulordnungen

der Stadt Lübeck (1585) und der Stadt Straßburg (1598) erwähnen das Rechnen zwar, beziehen sich aber beide auf Schulen, die für Knaben und Mädchen gemeinsam bestimmt waren. Die gothaischen Schulordnungen (1650) fordern das Rechnen „ebenmäßig für Knaben und Mägdlein in den mittleren und oberen Klassen". Eine Erfurter Schulordnung aus dem Jahre 1660 enthält die Vorschrift: „Knaben und Mädchen sollen, sobald sie schreiben können, auch im Rechnen unterrichtet werden. Der Stoff zu den Exempeln soll möglichst viel aus dem Kreise der Haushaltung und dem des Handels im Erfurter Gebiet genommen werden." In der von Francke im Jahre 1698 begründeten „Anstalt für Herren Standes, adelicher und sonst fürnehmer Leute Töchter", dem sogen. Gynaeceum, wird auch das Rechnen gepflegt. Die auf Basedows Anregung 1786 in Dessau gegründete herzogliche Töchterschule will den Mädchen „weniger eine wissenschaftliche Bildung geben, als vielmehr einen für das häusliche Leben brauchbaren und gemeinnützigen Unterricht" und nimmt in den Lehrplan für die oberste Klasse „Haushaltungsrechnung" auf.

Diese vereinzelten Stimmen, die sich für den Rechenunterricht in der Mädchenschule erhoben, die aber in der Praxis kaum beachtet wurden, ändern an der Thatsache nichts, daß in den ersten Jahrhunderten nach der Reformation in den Mädchenschulen so gut wie gar nicht gerechnet wurde. Es hat dies in verschiedenen Umständen seinen Grund. Im Volke war das Verständnis für die Notwendigkeit eines Mädchenunterrichtes überhaupt nur gering. Da ferner die Reformatoren durch den Schulunterricht in erster Linie dem Worte Gottes beim Volke Eingang zu verschaffen bezweckten, so forderten sie für ihren Lehrplan außer den religiösen Fächern, denen ein breiter Raum zugewiesen war, diejenigen Fertigkeiten, durch welche die religiöse Erkenntnis vermittelt und verbreitet werden konnte: Lesen, Schreiben und Gesang. Die Hauptschwierigkeit jedoch für die Einführung des Rechnens in den Schulplan lag in der Methode, in der geistlosen Art und Weise, in welcher dieser Unterricht zu der Zeit betrieben wurde. Vormachen und Nachmachen, Vorsprechen und Nachsprechen, Definieren und Memorieren, mit einem Wort öder Mechanismus — das war das Gepräge der Rechenweise jener Zeit. Von denkendem Erarbeiten und Verarbeiten war nicht die Rede. Jede Aufgabe wurde mit Hülfe eines feststehenden Rezeptes, einer Regel, gelöst, und daher lief auch aller Unterricht auf das Eintrichtern und Einbläuen fertiger Regeln hinaus. Jede neue Aufgabenart, die hinzukam, machte eine neue Regel erforderlich, und so schwoll der zu erlernende trockene Regelwust so sehr ins Ungeheuerliche an, daß ein außerordentliches Gedächtnis und eine ungeheure Ausdauer zu seiner Beherrschung erforderlich waren. So kam es, daß die Rechenkunst für eine besonders schwierige Kunst gehalten wurde, der die Mädchen nicht gewachsen schienen, und die man daher ausschließlich der Hochschule und der gelehrten Knabenschule überließ. Erst als Vorläufer Pestalozzis diesem Mechanismus zu Leibe gingen, und erst als der Meister selber ihm den Todesstoß versetzte, wurde das Rechnen fähig und wert, in den Lehrplan der Mädchenschule aufgenommen zu werden.

Der geistlose Betrieb des Rechnens, der sich mehrere Jahrhunderte erhielt, findet seine Erklärung in den Zeitverhältnissen. Handel und Verkehr, die infolge der mancherlei neuen Entdeckungen und Erfindungen schnell aufblühten, stellten an den Einzelnen erhöhte arithmetische Anforderungen. Der Rechenunterricht kam dem dadurch entgegen, daß er einen rein praktischen Zuschnitt annahm, und durch seine tausenderlei Regeln in den Stand setzte, die schwierigsten rechnerischen Kunststücke schnell und sicher auszuführen. Man betrieb das Rechnen nur um seines materiellen Zweckes willen. Um das öde Memorieren zu erleichtern und um die trockene Materie dem Lernenden schmackhafter zu machen, werden die Rechenregeln in Reimverse gekleidet und die Rechenaufgaben durch allerlei „unterhaltendes und ergötzliches" Beiwerk ausgeschmückt. Durch vollklingende, vielversprechende Ankündigungen und Widmungen auf dem Titelblatt sucht man der schwierigen Kunst Freunde zu gewinnen. Einen wirklichen Fortschritt in der Methode bringt die Zeit von Ryse bis Pestalozzi, trotz ihrer Produktivität, nicht. Unter den vielen Rechenschriftstellern dieser Periode ragt vor allem Christian Pescheck († 1747) hervor, dessen Bücher noch zu Anfang unseres Jahrhunderts „vermehrt und verbessert" erschienen.

Wohl erhoben sich schon früher Stimmen, welche auf die formale Wichtigkeit des Rechnens hinwiesen. Auch die Notwendigkeit der Veranschaulichung wurde schon von Comenius, Trapp, Villaume u. a. betont. Da aber die Anschauung nicht zum Ausgangspunkt des Unterrichtes gemacht wurde, sondern denselben nur gelegentlich begleitete, so gelang es diesen Pädagogen noch nicht, den Rechenunterricht auf eine wesentlich neue Grundlage zu stellen. Der große Reformator auf dem Gebiete der Rechenmethodik ist erst Heinrich Pestalozzi geworden. Er hat dem Rechenunterricht eine neue Grundlage und ein neues Ziel gegeben. „Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis, mit anderen Worten: jede Erkenntnis muß von der Anschauung ausgehen und muß auf sie zurückgeführt werden können." Die Anschauung als Ausgangspunkt aller Unterweisung im Rechnen: das ist die neue Grundlage. Pestalozzi will durch den Unterricht weniger eine Summe von Kenntnissen vermitteln, als vielmehr die geistige Kraft des Kindes heranbilden und schulen. Für diesen Zweck eignet sich der Rechenunterricht in besonderem Maße, und derselbe wird darum von Pestalozzi zu einem Hauptunterrichtsgegenstand gestempelt. Ziel dieses Unterrichtes soll sein, zu „deutlichen Begriffen und reinen Einsichten" zu führen. Die Rechenkenntnisse und Rechenfertigkeiten an sich sind Nebensache, die durch den Unterricht erlangte Kraft, selbstthätig den Weg der Lösung einer Aufgabe zu finden, die Hauptsache. Alle Kenntnisse sollen durch Nachdenken erarbeitet sein. Aus dem allgemeinen Grundsatz, beim Unterricht die Natur des menschlichen Geistes zu berücksichtigen, leitet Pestalozzi für den Rechenunterricht die Forderung eines langsamen, lückenlosen Fortschrittes ab.

Die Reform Pestalozzis bedeutete einen vollständigen Bruch mit der Vergangenheit, zugleich aber ein Hineingeraten von einem Extrem ins entgegengesetzte. Legte Ryse dem Rechnen einen rein materialen Zweck bei, so gab ihm Pestalozzi einen ausschließlich formalen. Während für Ryse allein das Objekt

des Rechnens maßgebend war, wurde es für Pestalozzi in demselben Grade das Subjekt. Wenn sich Ryse nur von wissenschaftlichen Gesichtspunkten, aber in keiner Weise durch die Natur des kindlichen Geistes bei der Anordnung des Stoffes beeinflussen ließ, so wurde Pestalozzi zum Sklaven dieser Rücksicht.

Die neue Methode fand zunächst in Deutschland wenig Anklang. Das hatte zumeist seinen Grund in der Einseitigkeit und Übertreibung, deren sich Pestalozzi und seine Anhänger bei der praktischen Ausführung ihrer Ideen schuldig machten. Pestalozzi hatte durch Krüsi drei Hefte „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse“ bearbeiten lassen, deren Aufgabenmaterial durch die übertriebene Lückenlosigkeit und Vollständigkeit auf die Dauer ermüdend und geisttötend wirken mußte. Durch diese Hefte wollte er den Lehrer überflüssig machen. Den Lernstoff sollte die Mutter vermitteln. „Die Mütter haben sich nur ganz genau an diese Bücher zu halten beim Unterricht ihrer Kinder; thun sie das, so wird die beschränkteste Mutter ebenso gut unterrichten, als die gescheiteste.“ So geriet Pestalozzi, indem er den einen Mechanismus bekämpfte, in einen neuen. Die beim Unterricht verwandten „Anschauungstabellen“ waren wenig naturgemäß. Der größte Mangel seiner Methode, in dem die übrigen Verirrungen zum Teil begründet sind, besteht darin, daß sie vollständig den materialen Zweck des Rechnens leugnet, auf die Ansprüche, welche die Praxis des Lebens an den Unterricht zu stellen berechtigt ist, keine Rücksicht nimmt. Darum hat auch das Pestalozzi'sche Lehrverfahren selber bei uns nie Boden gefaßt. Die beiden großen, von Pestalozzi vertretenen Ideen der Anschauung und des Denkrechnens dagegen sind lebendig geworden; sie beherrschen den Rechenunterricht bis auf diesen Tag.

Diese Ideen fanden natürlich anfangs ebenso begeisterte Anhänger wie entschiedene Gegner. Zu den ersteren gehörten besonders Tillich, Schmid, v. Türk und Kawerau. Sie suchten die Gedanken ihres Meisters fruchtbar zu machen, indem sie alle nutzlosen Übungen möglichst beschränkten und sich bemühten, freilich ohne viel Glück, ihr Aufgabenmaterial praktischer zu gestalten. Hauptsache blieb ihnen eben noch die formale Bildung. Darum legten sie auch auf das Operieren mit der nackten Zahl das Hauptgewicht, vernachlässigten darüber sowohl das angewandte wie auch das Ziffer- oder schriftliche Rechnen. Die Gegner, wie Zerrenner, Niemeyer, Graser, hielten fest an der Forderung: Ausbildung der Schüler ausschließlich für das Bedürfnis des praktischen Lebens. Die Gegensätze spitzten sich so hauptsächlich auf die Frage zu, ob materialer oder formaler Zweck. Es entstand ein heißer Kampf, den man wohl als die Sturm- und Drangperiode in der Entwicklung der Rechenmethode bezeichnet hat.

Der erste, der einen Ausgleich zwischen diesen Gegensätzen herbeiführte, war Harnisch. In seinem „Leitfaden bei dem Rechenunterricht“ (1814) vertrat er folgende Grundsätze, die bald ihren Weg in die Praxis fanden: „Das Rechnen hat die harmonische Ausbildung aller geistigen Kräfte und zugleich der Geschicklichkeit für das Leben als Ziel. Tafelrechnen und Kopfrechnen sind in

gegenseitiger Verbindung und Unterstützung zu lehren. Der Stufengang im Rechnen richtet sich nach der Zehnerordnung. Reines und angewandtes Rechnen darf nie getrennt werden. Die angewandten Aufgaben müssen ihren Stoff vorherrschend dem rechnenden Leben entlehnen." Damit hatte Harnisch zwischen den beiden Extremen den goldenen Mittelweg gefunden und diejenigen Grundlinien gezogen, welche für unsere heutige Rechenmethode bestimmend sind. Auf diesem Grunde haben hervorragende Methodiker, wie Diesterweg, Hentschel, Grube u. a., weiter gebaut und der Methode des Rechnens zu der Einheitlichkeit und Sicherheit verholfen, deren sie sich gegenwärtig rühmen darf. Abgeschlossen ist sie darum doch nicht, wie ja überhaupt eine Methode nie zum Abschluß kommt. Was sich an Verbesserungs- und Ausbauversuchen in der Gegenwart in verschiedenen Strömungen geltend macht, soll im Verlauf der weiteren Ausführungen angedeutet werden.

Ein solcher Ausbau in praktischer Richtung ist die Anpassung des Rechenunterrichtes an die besonderen Bedürfnisse des weiblichen Geschlechts. Die Forderung eines eigenen Mädchenrechnens ist nicht neu; sie ist im Grunde so alt wie die andere Forderung, daß die Rechenaufgaben dem „Zirkel der Kinder" entnommen werden und eine „praktische Richtung" haben müssen. Die eine Forderung ist eben eine Konsequenz aus der andern. Man hat auch hin und wieder den Versuch gemacht, diesem Bedürfnis Rechnung zu tragen. Schon im Jahre 1725 erschien in Bautzen von Theodor Eusebius Bertram: „Rechenbüchlein vor Weibesbilder auf ganz besondere und neue Art kurtz zu rechnen". Im Jahre 1791 erschien zu Danzig ein „Rechenbuch für ein junges Frauenzimmer". In der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts sind noch einige Rechenbücher erschienen, die sich ausschließlich in den Dienst der Mädchenschule stellten. Aus diesen Beispielen erkennen wir, wie von einzelnen schon zu Anfang des vorigen Jahrhunderts die Notwendigkeit eines besonderen Rechenstoffes für das weibliche Geschlecht erkannt wurde, und wie die Erkenntnis dieser Notwendigkeit sich durch das vorige und durch unser Jahrhundert wach erhalten hat. Da die Erkenntnis aber keine allgemeine war, so fand die Forderung auch wenig Gehör. Es mag das zum Teil an der Mangelhaftigkeit der dargebotenen Lehrmittel gelegen haben; zum größeren Teil hatte es seinen Grund darin, daß der Rechenunterricht erst so spät in der Mädchenschule überhaupt festen Fuß faßte, und man daher einfach das, was sich hinsichtlich des Stoffes und der Methode an der Knabenschule bewährt hatte, in die Mädchenschule hinübernahm. Erst unserer Zeit ist es vorbehalten geblieben, dem Verlangen nach einem besonders gearteten Rechenunterricht der Mädchen laut und nachdrücklich Ausdruck zu geben und erfolgreich Geltung zu verschaffen. Besonders das letzte Jahrzehnt hat diese Sache um einen gewaltigen Schritt gefördert, ohne daß sich eine pädagogische Bewegung oder Strömung, wie auf anderen Gebieten, stark bemerkbar gemacht hat. Es hat eben an jeglichem Widerstande gefehlt, und der Widerstand allein ist es, der durch die lärmende Brandung und den aufbrausenden Gischt, welche er verursacht, eine Strömung überhaupt auffällig und bemerkbar macht.

Die Forderung, den Rechenunterricht der Mädchen auch ihrem Bedürfnis entsprechend zu gestalten, wurde auf einmal widerstandslos als berechtigt und zeitgemäß allgemein anerkannt. So wenig energische Verfechter diese Ansicht vor zwanzig Jahren noch hatte, so wenig Gegner findet sie heute. Man fragt sich unwillkürlich, worin diese veränderte Sachlage ihren Grund hat. Ich denke, hauptsächlich in den Verschiebungen, welche unsere sozialen Verhältnisse durch mancherlei Umstände in den letzten Jahrzehnten erfahren haben, und in der dadurch wieder lebendig gewordenen Frauenfrage, einer sozialen Welle, die an der Schule nicht vorbeirauschen kann, ohne sie zu streifen. Nicht die Forderung, die gleiches Recht und darum auch gleiche Bildung für beide Geschlechter verlangt, noch auch die andere, die alles beim guten Alten belassen will, sondern die gemäßigte Forderung einer gleichwertigen Bildung für Mann und Frau macht sich in ihren Konsequenzen in dem Lehrpensum der Mädchenschule bemerkbar. Man ist sich mehr wie je der Größe der Aufgabe bewußt geworden, welche der Schule in der Heranbildung des weiblichen Geschlechtes gestellt ist. Man hat infolgedessen auch angefangen, in den verschiedenen Lehrfächern, wie Naturkunde und Geschichte, deutschem und fremdsprachlichem Unterricht, der Eigenart des Mädchens Rechnung zu tragen. Das Interesse, das man der Frauenfrage innerhalb dieser gemäßigten Schranken entgegenbringt, das hat auch der Forderung nach einem besonderen Rechenunterricht für die Mädchen den Boden bereitet. Diese Strömung wird nicht im Sande verlaufen, weil sie eben ein selbstverständliches Erfordernis ist, das sich aus dem Drange der Zeit mit unwiderstehlicher Notwendigkeit ergeben hat. Die letzten Jahre haben denn auch eine große Zahl von Lehrbüchern auf den Markt gebracht, die ausschließlich der Mädchenschule dienen wollen, teils neue, teils ältere Bücher, die mit einem Abschlußheft für Mädchenschulen versehen worden sind. Offiziell ist dem Gedanken des Mädchenrechnens seine Berechtigung durch die neuen preußischen Lehrpläne für die höhere Mädchenschule zugesprochen worden.

Warum muß der Rechenunterricht in der Mädchenschule von dem in der Knabenschule verschieden sein, und wie hat er sich in der höheren Mädchenschule zu gestalten? Um beide Fragen beantworten zu können, ist es notwendig, Zweck und Ziel des Rechenunterrichtes in der höheren Mädchenschule zu bestimmen. Die geschichtliche Entwicklung der Methode hat zur gleichmäßigen Betonung des materialen und formalen Zweckes geführt. Neben diesen beiden Teilzwecken hat zuerst Grube (1842) auf den sittlichen Zweck des Rechnens hingewiesen, der von den Anhängern der Schule Herbarts in neuerer Zeit in den Vordergrund gerückt wird, indem hervorgehoben wird, daß jeder Unterricht erziehend wirken soll, und so der materiale und der formale Zweck nur einem obersten sittlichen Zwecke dienen. In materialer Richtung hat der Rechenunterricht ein Können und ein Kennen zu vermitteln. Die Schülerinnen sollen so weit gefördert werden, daß sie den rechnerischen Anforderungen, welche das Leben an eine gebildete Frau stellt, selbständig, sicher und schnell zu genügen imstande sind. Daneben sollen sie eine Summe sachlicher Kenntnisse erhalten, die insonderheit

Handel und Verkehr, Haus- und Volkswirtschaft betreffen, und die der Unterricht in den übrigen Schulfächern zu vermitteln keine Gelegenheit hat. In formaler Hinsicht soll der Rechenunterricht ein folgerichtiges Denken erzielen, das in geordneter, klarer mündlicher und schriftlicher Darstellung seinen Ausdruck findet. Das Hauptmoment des sittlichen, erziehlichen Zweckes des Rechenunterrichtes liegt in der Mädchenschule darin, daß dieser Unterricht diejenigen Hausfrauentugenden wecken und fördern hilft, welche die Grundlage eines umsichtigen, wirtschaftlichen Sinnes bilden. Neben diesem dreifachen Hauptzweck, der in allgemeinen Umrissen auch schon das Ziel angiebt, hat der Rechenunterricht noch einen Nebenzweck, der seine Begründung in der pädagogischen Forderung der Konzentration, der gegenseitigen Durchdringung der verschiedenen Unterrichtsfächer findet. Der Rechenunterricht soll die übrigen Wissensfächer der Schule vom Gesichtspunkte der Zahl aus beleuchten und dadurch zur Erweiterung und Vertiefung dieser Wissensgebiete beitragen.

Der Erreichung des Gesamtzweckes dient in erster Linie das Aufgabenmaterial, das aus reinen Zahlenaufgaben und angewandten Aufgaben besteht. Die reinen Zahlenaufgaben sind selbstredend in der Mädchenschule nicht wesentlich anders geartet, wie in der Knabenschule. Ein Unterschied liegt in dem Umfang und in der Schwierigkeit der Aufgaben. Die höhere Knabenschule will durch den elementaren Rechenunterricht die spätere Algebra vorbereiten und wählt zu Gunsten dieser Rücksicht statt der einfachsten Lösungsweisen und Darstellungsformen vielfach kompliziertere, was die höhere Mädchenschule nicht nötig hat. Der Hauptunterschied liegt in der Wahl der angewandten Aufgaben. Soll durch diese Aufgaben der oben dargelegte Zweck des Unterrichtes erreicht werden, so muß ihr Inhalt folgenden drei Forderungen gerecht werden: 1. Es muß der Inhalt der Aufgaben dem Verständnis der Kinder zugänglich sein. 2. Es muß der Inhalt der Aufgaben das Kind zum Ausrechnen reizen. 3. Es muß der Inhalt der Aufgaben das Bedürfnis der Kinder vor Augen haben, wie es der Unterricht und vor allem das tägliche Leben geltend machen. Die Anerkennung dieser Forderungen verlangt kategorisch die Anerkennung der sich daraus ergebenden Folgerung, daß der Rechenstoff einer Mädchenschule von dem einer Knabenschule wesentlich verschieden sein muß. Die Frage wird wohl ewig streitig bleiben, ob dem Rechenverstande der Mädchen ebensoviel zugemutet werden kann, wie dem der Knaben. Jedenfalls lehrt die Erfahrung, daß die Mädchen bei der Behandlung rechnerischer Verhältnisse geringere Energie entwickeln, als die Knaben. Das hat seinen Grund in der körperlich geringeren Widerstandsfähigkeit des weiblichen Geschlechtes wie in einer demselben eigenen Vorliebe für das Konkrete und damit verbundenen Abneigung gegen alles Abstrakte. Diese Willensschwäche in Sachen des Rechnens muß auch das verstandesmäßige Durchbringen des Stoffes beeinträchtigen. Es muß sich infolgedessen der Rechenstoff in Mädchenschulen noch anschaulicher und durchsichtiger, kurz einfacher gestalten, als in Knabenschulen. Mag man über diesen ersten Punkt nun auch verschiedener Ansicht sein, der zweite maßgebende Punkt ist jedenfalls nicht zu bestreiten: die

Interessen der Knaben und Mädchen sind verschieden. Und so sehr eben die Interessen der Knaben und Mädchen auseinandergehen, in demselben Grade muß auch der beiden gebotene Rechenstoff verschieden sein. In den ersten Schuljahren laufen diese Interessen ziemlich parallel, später aber entfernen sie sich voneinander, umsomehr, je mehr durch Schule, Elternhaus und sonstige Faktoren Knaben und Mädchen der Blick geöffnet wird für das Besondere des Berufsstandes, dem sich jedes nach dem Austritt aus der Schule widmen soll. Ist diese Beobachtung richtig, so berührt sie sich mit der dritten Forderung, daß der Rechenstoff dem späteren Lebensbedürfnis der beiden Geschlechter angepaßt sein muß. Wir wollen freilich unseren Kindern keine Bildung auf einen besonderen Beruf, keine Fachbildung geben; das muß einer späteren Lernzeit überlassen bleiben; aber wir wollen jedem Geschlechte diejenige allgemeine Bildung geben, die ihm Grundlage sein kann für die spätere Berufsbildung. Wir wollen den Knaben so ausrüsten, daß er, welchen Beruf er auch wählen möge, imstande sei, ums Dasein in der Welt erfolgreich zu ringen. Wir wollen das Mädchen vor allen Dingen so ausrüsten, daß es befähigt werde, als Hausfrau mit dem, was der Mann errungen, in der friedlichen Stille des Hauses weise zu wirtschaften. Damit es befähigt werde, in den Fällen, wo ihm die Pflicht des Erwerbens zufallen sollte, dieser Pflicht möglichst selbständig nachzukommen, wird man ihm Blick und Verstand schärfen für die es umgebenden Verhältnisse der Welt, aber Belehrungen und Berechnungen dieser Art werden sich innerhalb viel engerer Grenzen zu halten haben, als bei dem Knaben. — Die dritte Forderung nimmt auch Rücksicht auf die vorhin als Nebenzweck gekennzeichnete Notwendigkeit, durch den Rechenunterricht den übrigen Unterrichtsfächern zu dienen. Dabei muß der Rechenunterricht die sachlichen Verhältnisse als bekannt und durch die betreffenden Wissensfächer vermittelt voraussetzen. Da der Lehrstoff in manchen dieser Fächer, wie Physik, mathematischer Geographie, Raumlehre, besonders hinsichtlich seines Umfanges in Knaben- und Mädchenschulen verschieden ist, so muß sich auch der Rechenstoff, soweit er seinen Inhalt den Wissensgebieten des Unterrichtes entnimmt, in beiden Schulgattungen verschieden gestalten. — Der Rechenunterricht, der dem praktischen Leben dienen will, muß dessen eingedenk sein, daß die verschiedenen Zeiten auch verschiedene Anforderungen stellen. Darum ist auch der Rechenstoff innerhalb gewisser Grenzen dem Wechsel unterworfen.

Den Lehrstoff der Unterstufe (3 Schuljahre) bildet das Rechnen mit einfach benannten ganzen Zahlen. Die meisten Methodiker weisen dem ersten Schuljahr das Zahlengebiet von 1—20, dem zweiten dasjenige von 1—100 und dem dritten das von 1—1000 zu. Das Rechenpensum von 1—100 ist ohne Frage das wichtigste des ganzen Unterrichts, nicht nur, weil es den Unterbau für das ganze übrige Rechnen bildet, sondern auch, weil die weitaus größte Anzahl der Rechenfälle in dem täglichen Leben der Hausfrau innerhalb dieses Zahlengebietes liegen. Darum ist auch hier eine vollständige Sicherheit bei allen Schülerinnen unbedingtes Erfordernis; bei der Mehrzahl der Kinder muß diese Fertigkeit bis zur Schlagfertigkeit gesteigert sein, ehe man zu einem neuen Zahlen-

gebiet fortschreitet. Die Unterstufe hat das Einmaleins einzuprägen und damit ein Hauptfundament aller Rechenkunst zu legen. — Damit der Begriff des Bruches bei dem Kinde in Fleisch und Blut übergehe, ist es notwendig, ihn möglichst früh auftreten zu lassen, selbstverständlich ohne ihn als Bruch zu bezeichnen. Die beiden für die Praxis des Lebens wichtigsten Brüche ½ und ¼, wie auch die übrigen Stammbrüche bis zu ¹⁄₁₀ hin, können schon auf der Unterstufe eingeübt werden, allerdings ganz ausschließlich in angewandten Aufgaben. — Den angewandten Aufgaben gebührt schon auf dieser Stufe eine sorgfältige Pflege. Die Fähigkeit, mit den Zahlen zu operieren, ist nur das Mittel, durch welches wir in den Stand gesetzt werden, die Rechenfälle, welche im Leben an uns herantreten, zu lösen. So wichtig es ist, den Schülerinnen dieses Rüstzeug zu vermitteln, so wichtig ist es andererseits auch, sie systematisch zu lehren, wie man sich desselben zu bedienen hat. Für die formale Aufgabe des Rechenunterrichtes, das Kind im logischen Urteilen und Schließen zu üben, liefern die eingekleideten Aufgaben ein weit wichtigeres Material als die reinen Zahlenaufgaben. Es soll nicht geleugnet werden, daß die erste Einübung der vier Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen — um die es sich hier handelt — auch einen formalen Gewinn für das Denken im Gefolge hat. Derselbe wird aber leicht überschätzt. Sobald eben hier das Können durch oft wiederholte Übung zur Fertigkeit geworden ist, hört es auf, für das logische Denken besonderen Wert zu haben. Jede Fertigkeit hat ja etwas Mechanisches an sich. Die eingekleideten Aufgaben zwingen das Kind, zu überlegen, welche Operationen und in welcher Reihenfolge dieselben zu vollziehen sind, und in diesem Nachdenken und Bestimmen liegt der Hauptwert einer Aufgabe für die formale Bildung. — Den Stoff zu den angewandten Aufgaben nimmt der Rechenunterricht auf der Unterstufe in der Hauptsache aus dem durch Unterricht und Leben gewonnenen Anschauungs- und Erfahrungsschatz der Mädchen. Das, was das Kind täglich sieht und erlebt, in der Schule und im Hause, im Garten und im Walde, bei seinen mannigfachen Beschäftigungen und kleinen Besorgungen, das bewegt in diesem Alter sein Herz und seinen Sinn am meisten, und wir dürfen sicher sein, bei den Mädchen einem vollen Verständnis und einem lebendigen Interesse zu begegnen, wenn wir auf der Unterstufe die Aufgaben aus diesem Quell schöpfen. Das hauswirtschaftliche Bildungsmoment kommt besonders in den Aufgaben der Preisberechnung zur Geltung, auf die in der Mädchenschule besonderes Gewicht zu legen ist, weil sie den alltäglichen Gegenstand des Rechnens im Berufsleben der Hausfrau bilden. — Durch die angewandten Aufgaben werden die Schülerinnen mit den wichtigsten deutschen Münzen, Maßen und Gewichten bekannt gemacht.

Die Anordnung des Stoffes im Zahlengebiet von 1—100 ist mehrfach zum Streitpunkt in der Entwicklungsgeschichte der Rechenmethode geworden. Der Weise Adam Ryses, die Rechenspezies gesondert nacheinander bis ins hohe Zahlengebiet hinauf zu behandeln, traten Pestalozzi und seine Jünger entgegen, die, den Entwicklungsgesetzen des kindlichen Geistes Rechnung tragend, die Grund-

rechnungsarten innerhalb kleinerer, allmählich sich erweiternder Zahlenräume übten. Gänzliche Befreiung von dem „Formalismus der vier Spezies“ fordert Grube (1842), der jede Zahl im Raume von 1—100 allseitig nach den vier Grundrechnungsarten in ihrer organischen Einheit kennen und behandeln lehrt. Seine „monographische“ Zahlenbehandlung findet heute nur noch wenige Anhänger, da das langsame Fortschreiten von Zahl zu Zahl ermüdend wirkt und das Interesse leicht abstumpft. Für die ersten Zahlenräume von 1—10 und von 1—20 haben einige Methodiker die Grubesche Behandlungsweise beibehalten. Im Zahlenraum von 1—100 werden von fast allen Methodikern die vier Grundrechnungsarten entweder gesondert behandelt oder die verwandten Rechnungsarten, Addition und Subtraktion, Multiplikation und Division, gemeinsam. Es empfiehlt sich, nachdem die vier Operationsweisen im Zahlengebiet bis 100 durchgenommen sind, zur Befestigung und Wiederholung eine monographische Betrachtung einzelner, besonders wichtiger Zahlen.

Die drei Hauptforderungen, welche an die unterrichtliche Behandlung des Stoffes zu stellen sind, heißen: Anschauung, Übung, Wiederholung. Durch die Anschauung soll das Kind zunächst zum Zahlbegriff gelangen. Als Anschauungsobjekte dienen gleichartige Dinge, wie Kugeln, Striche, Punkte 2c. Da der menschliche Geist nur eine sehr beschränkte Anzahl von diesen Dingen gleichzeitig auffassen kann, so hat man sie zu übersichtlichen Gruppen geordnet. So sind die Zahlbilder entstanden, von denen schon der Philanthrop Busse (1786) einen ausgiebigen Gebrauch machte. Die Zahlbilder dienen auch als Mittelglied zwischen Zahl und Ziffer. Der Auffassung, daß der Zahlbegriff in der Anschauung wurzle, treten neuerdings einige Methodiker, in erster Linie Tanck und Knilling, entgegen. Nach diesen Autoren stammen die Zahlbegriffe nicht aus Sinneseindrücken, ist die Zahl überhaupt gar nicht das natürliche Ergebnis psychologischer Vorgänge, sondern das Ergebnis einer Erfindung, der Erfindung des Zählens. Auf der ganzen Unterstufe, zum Teil auch auf den folgenden Stufen ist jede neue Rechenoperation zu veranschaulichen. Diesem Zwecke dienen natürliche und künstliche Veranschaulichungsmittel. Das gebräuchlichste der natürlichen Anschauungsmittel sind die zehn Finger, an denen die ältesten Völker zählen und rechnen lernten, und die noch immer die wichtigste Rechenhülfe der unkultivierten Völker bilden. Die Zahl der künstlichen Anschauungsmittel ist unendlich. Für die Beurteilung derselben nach ihrem Werte gilt als Maßstab, daß sie so einfach sein müssen, daß die unmittelbare Auffassung durch sie nicht erschwert wird. Das einfachste künstliche Anschauungsmittel für das erste Schuljahr sind prismatische Klötze, auf deren quadratischer Endfläche ein weithin sichtbarer schwarzer Punkt eingezeichnet ist. Man hat darin körperliche Anschauungsmittel, durch welche gleichzeitig Zahlbilder hergestellt werden können. Unter den vielen Apparaten und Maschinen, welche sich für das zweite und dritte Schuljahr eignen, hat die russische Rechenmaschine mit ihren 100 Kugeln infolge ihrer Einfachheit das Feld bis auf diesen Tag behauptet. Vielfach wird auch der Tillich'sche Rechenkasten benutzt. — Nachdem durch die

Anschauung die Einsicht gewonnen ist, tritt die Übung in ihre Rechte. Ihre goldene Regel ist die Forderung Melanchthons von der „einerlei Weise" im Unterricht. Damit die durch die Übung gewonnene Fertigkeit nicht verloren gehe, sind planmäßige Wiederholungen aus dem Übungsstoff der Unterstufe bis zur Oberstufe hin unentbehrlich.

„Auf der Unterstufe wird regelmäßig nur im Kopfe gerechnet." Durch diese Bestimmung des preußischen Lehrplanes für die höhere Mädchenschule sollen Stift und Heft aus dem Rechenunterricht der Unterstufe nicht verbannt werden. Das schriftliche Rechnen soll sich aber auf dieser Stufe keines besonderen schriftlichen Verfahrens zur Lösung der Aufgaben bedienen, sondern sich darauf beschränken, eine schriftliche Fixierung der durch Kopfrechnen gewonnenen Lösung zu sein.

Die Mittelstufe (3 Schuljahre) bringt das Rechnen mit einfach benannten ganzen Zahlen zum Abschluß. Ihre Hauptaufgabe ist das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen, mit Decimalbrüchen und gemeinen Brüchen. Dem ersten Schuljahre fällt hauptsächlich die Erweiterung des Zahlengebietes von 1000 an zu. Die Hauptübungen werden innerhalb des Raumes bis zur Million liegen. Einige Methodiker behandeln die vier Spezies nacheinander gleich im ganzen Zahlenraum bis zur Million und darüber, da in der That die Operationen im größeren Zahlenraum keine Schwierigkeiten bereiten, wenn die Kinder den Zahlenraum bis 1000 sicher beherrschen. Andere teilen den Raum wieder in kleinere Gebiete. Für die letztere Weise wird besonders der Grund geltend gemacht, daß die häufigere Wiederholung der einzelnen Rechnungsarten zur größeren Befestigung derselben beiträgt. Neben der genannten Hauptaufgabe hat dieses Schuljahr als Nebenaufgabe die Fortführung der Vorübungen zur Bruchrechnung wie auch die weitere Übung im Rechnen mit Münzen, Maßen und Gewichten als Vorbereitung auf das Pensum des folgenden Jahres.

Auf dieser Stufe tritt zuerst der Gegensätz von Kopfrechnen und schriftlichem Rechnen auf. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts fehlte das Kopfrechnen gänzlich in der Schule. Dinter, Köhler, Biermann u. a. erkennen die Notwendigkeit desselben für den Gebrauch im täglichen Leben und verschaffen ihm Eingang in den Unterricht. Pestalozzi, der nur Geist und Kraft bilden wollte, vernachlässigte das Rechnen mit der Ziffer über dem mit der Zahl gänzlich. Erst in dem nachfolgenden Kampf der Gegensätze wurde auch hierin der richtige Ausgleich gefunden. Die höhere Mädchenschule kann das schriftliche Rechnen nicht entbehren, kann dasselbe aber zu Gunsten des Kopfrechnens noch mehr beschränken, als es die Knabenschule vermag. Allein schon das Bedürfnis der Hausfrau, die bei ihren Einkäufen und wirtschaftlichen Verrichtungen darauf angewiesen ist, ihre Berechnungen im Kopfe zu machen, macht es uns zur Pflicht, in der höheren Mädchenschule das mündliche Rechnen besonders zu pflegen. Das schriftliche Verfahren wird nur da angewandt, wo der Kopf zur sicheren Lösung einer Aufgabe nicht ausreicht. Diese Stellung als Notbehelf, welche die Zweckmäßigkeitsrücksicht dem schriftlichen Rechnen zuweist, muß es auch einnehmen nach

dem untergeordneten Werte, welchen es für die intellektuelle Bildung des Kindes hat. Es wirkt im wesentlichen nur eine mechanische Routine, während durch das Kopfrechnen das Rechnen zu einer Schulung des Denkens wird. Auch nach der sittlichen Seite hin hat das Kopfrechnen einen größeren Bildungswert als das schriftliche Rechnen. Da es eine weit energischere Anspannung der Geisteskräfte erfordert, stärkt es den Willen und wird zu einem wirksamen Gegenmittel gegen Schlaffheit und Zerstreutheit, jene beiden Schwächen, an denen das weibliche Geschlecht infolge seiner geringeren körperlichen Spannkraft leichter krankt, als das männliche. — Bei Einführung einer neuen Rechnungsart geht auf allen Stufen das Kopfrechnen dem schriftlichen Rechnen voran. Auf der Unterstufe wird vor allem das reine Kopfrechnen betrieben. Auf der Mittel- und Oberstufe wird vielfach das Gedächtnis unterstützt in der Weise, daß beim Rechnen die gedruckte Aufgabe angeschaut wird, oder auch Zwischenresultate notiert werden und mit denselben dann im Kopfe weiter gerechnet wird, oder endlich so, daß die Aufgabe im Kopfe gelöst, aber schriftlich dargestellt wird.

Das Hauptpensum des folgenden Schuljahres bildet das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen decimaler und nichtdecimaler Währung. Daneben werden Aufgaben aus der Zeitrechnung und der Regeldetri behandelt. Aus praktischen Rücksichten beschränkt man die mehrfach benannten Zahlen auf solche mit zwei Benennungen. Unter diesen finden wiederum nur diejenigen Berücksichtigung, die im Leben gebraucht werden. In Preußen ist „eine solche Schreibweise der benannten Zahlen, durch welche der decimale Charakter des neuen (metrischen) Systems zu voller Geltung gelangt", behördlich vorgeschrieben. Dies hat die Streitfrage entstehen lassen, ob schon an dieser Stelle die Kenntnis der ersten Decimalstellen zu vermitteln ist. Von einigen Methodikern wird dies verneint unter Hinweis darauf, daß das volle Verständnis für das Wesen des Decimalbruchs den Kindern auf dieser Stufe noch nicht erschlossen werden kann. Andere wollen im Interesse größerer Gründlichkeit und Klarheit mit dem Zeichen auch die Sache geben. Sie verbinden mit der Behandlung der Münzen, Maße und Gewichte die Erweiterung des Zahlengebietes nach unten um die drei ersten Decimalstellen und weisen darauf hin, daß, nachdem die Schülerinnen bereits auf der Unterstufe einige Vorübung in der Anwendung gemeiner Brüche gehabt haben, auch den Aufbau unseres Zahlensystems an ganzen Zahlen kennen gelernt haben, es nicht schwer fällt, ihnen das Verständnis für die Zehntel, Hundertstel und Tausendstel und deren Einreihung ins Zahlensystem zu erschließen. Notwendig ist dabei allerdings die Anlehnung aller Aufgaben an konkrete Fälle. So schwer verständlich dem Mädchen die Teilung der abstrakten „Eins" ist, so leicht faßt es die seinem Auge sichtbar sich darstellende Teilung eines sichtbaren Ganzen. Das Mädchen will eben in höherem Maße als der Knabe alles mehr dem leiblichen Auge als dem geistigen vorgeführt haben. Die Einführung und erste Veranschaulichung geschieht am besten durch das Meter, weil dasselbe eine feststehende Einheit ist, auf der die Zehntel, Hundertstel und Tausendstel äußerlich erkennbar sind. Von diesem wird über-

tragen auf Münzen, andere Maße und Gewichte. Für den Erfolg des Unterrichts ist es wünschenswert, daß die gebräuchlichsten Maße und Gewichtsstücke zur Veranschaulichung verwandt werden.

Das letzte Schuljahr der Mittelstufe hat die gemeinen Brüche und Decimalbrüche im Zusammenhang zu behandeln. Das Rechnen mit gemeinen Brüchen bildete früher ein Haupt- und Glanzkapitel im Rechenunterricht, während die Decimalbrüche, die nur theoretischen Wert hatten, noch um die Mitte unseres Jahrhunderts für entbehrlich gehalten wurden. Erst als das einige Deutsche Reich unserm Volke ein einheitliches Maß-, Gewichts- und Münzsystem brachte, trat ein gänzlicher Umschwung in der Bedeutung dieser beiden Rechnungsarten ein. Nachdem am 1. Januar 1872 das Gesetz in Kraft getreten war, durch welches Deutschland sich der schon seit Anfang des Jahrhunderts in Frankreich bestehenden metrischen Maß- und Gewichtsordnung anschloß, und fast zu gleicher Zeit das Gesetz, betreffend die Ausprägung deutscher Reichsmünzen, erlassen worden war, verfügten unterm 15. Oktober desselben Jahres die „Allgemeinen Bestimmungen" als notwendige Konsequenz die „eingehende Behandlung der Decimalbrüche". In demselben Maße, in welchem die Decimalbrüche durch die Einführung der decimalen Währung für die Praxis des Lebens an Wert gewonnen haben, haben die gemeinen Brüche an Bedeutung verloren. Man kann daher heutzutage das Rechnen mit gemeinen Brüchen in der höheren Mädchenschule, wo man keine Grundlage für eine später folgende Algebra zu legen braucht, gegen früher bedeutend einschränken. Entbehren kann man diese Brüche schon aus dem Grunde nicht, weil ihre Behandlung wie kaum ein anderes Kapitel aus dem Rechenunterricht das logische Vermögen der Schülerin zur Bethätigung herausfordert. — Die Rücksicht auf die Verwendbarkeit in der Praxis stellt bei der Bruchrechnung die Brüche mit kleinem Nenner in den Vordergrund der Behandlung und gebietet die Vermeidung unwahrscheinlicher Bruchteile.

Über die Stellung der Decimalbrüche, ob vor oder nach den gemeinen Brüchen, ist viel gestritten worden. Zum Wesen der Decimalbrüche gehört, daß sie Brüche sind, und daß sie wie ganze Zahlen ins Zahlensystem eingereiht werden. Wer das erste Moment betont, die Decimalbrüche als eine Unterart der Brüche betrachtet, wird sie nach den gemeinen Brüchen behandeln. Wer dagegen das Wesentliche der Decimalbrüche darin sieht, daß sie eine Fortsetzung des dekadischen Zahlensystems nach unten sind, behandelt sie im Anschluß an die ganzen Zahlen, also vor den gemeinen Brüchen. Große Bedeutung ist der Frage nicht beizulegen. Der preußische Lehrplan nennt zuerst die Decimalbrüche, der badische Lehrplan zuerst die gemeinen Brüche. Wenn die Behandlung der drei ersten Decimalstellen im Anschluß an die Sortenrechnung voraufgegangen ist, das praktisch Wichtige der Decimalbruchrechnung also erledigt ist, wird man am besten die eigentliche Theorie der Decimalbrüche nach der Rechnung mit gemeinen Brüchen geben, einmal, weil bei den mehr als dreistelligen Decimalbrüchen das Moment der sinnlichen Veranschaulichung wegfällt, und dann

andererseits, weil die genauere Kenntnis der gemeinen Brüche das Verständnis für das Wesen der Decimalbrüche nicht nur erleichtert, sondern auch erweitert und vertieft. Von einigen Methodikern werden die gleichartigen Operationen mit gemeinen Brüchen und Decimalbrüchen gemeinsam behandelt.

Die angewandten Aufgaben schöpfen ihren Stoff auf dieser Stufe nicht nur aus dem Wissens- und Erfahrungsschatz der Schülerinnen, sondern auch aus andern Lebensverhältnissen, besonders den praktischen Verhältnissen, wie sie das Leben der Erwachsenen täglich berühren. So wird man den Stoff zu den Aufgaben auch schon den verschiedensten Zweigen der Hausfrauenthätigkeit entnehmen können. Zu beachten ist dabei, daß auf jeder Stufe nur das aus der Hauswirtschaft in die Schule gehört, für das man auf der betreffenden Stufe bei den Mädchen wirkliches Verständnis und Interesse voraussetzen oder doch wecken kann.

Von der Mittelstufe an pflegen auch häusliche schriftliche Rechenarbeiten angefertigt zu werden. Diese Arbeiten haben weniger den Zweck, die Rechenfertigkeit der Schülerinnen zu fördern, sondern sollen vielmehr den Sinn für Ordnung pflegen helfen. Man gebe darum nur solche Aufgaben, die durch den voraufgegangenen Unterricht genügend vorbereitet sind, damit die Besprechung der Aufgabe dem Unterricht nicht viel Zeit raube, und die Lösung dem Kinde nicht allzu große Schwierigkeit bereite. Man achte bei der Ausführung auf folgerichtige Darstellung, übersichtliche Anordnung und saubere Schrift.

Auf der Oberstufe (3 oder 4 Schuljahre) wird man in der zehnstufigen Schule das erste Schuljahr teilweise noch zur Erweiterung und Anwendung der Bruchrechnung verwenden. Die neunstufige Schule beginnt gleich mit dem Hauptpensum, den sog. bürgerlichen Rechnungsarten. Durch diese soll das Kind mit Verhältnissen bekannt gemacht werden, wie sie das bürgerliche Zusammenleben der Menschen geschaffen hat; sie haben also eine ganz praktische Tendenz. Dennoch hat man wohl kaum auf einem andern Gebiet des Rechnens so sehr wie auf diesem die praktische Rücksicht für lange Zeit aus dem Auge verloren. Man hat die Aufgaben mit fernliegenden, teilweise gekünstelten und zu unnatürlicher Schwierigkeit emporgeschraubten Verhältnissen versehen, alles dem formalen Prinzip zuliebe. Gegen diese Unnatur hat sich eine Bewegung unserer Tage gerichtet, die unter dem Schlagworte der „Vereinfachung" bekannt ist. Diese Vereinfachung soll durch zwei Hauptmaßnahmen herbeigeführt werden, nämlich durch Ausscheidung dessen, was keinen oder doch nur einen untergeordneten praktischen Wert hat, und durch Anwendung solcher Zahlenverhältnisse, die der Wirklichkeit entsprechen. Diese doppelte Forderung wird an das Knabenrechnen wie an das Mädchenrechnen in gleicher Weise gestellt, gestaltet sich aber bei beiden verschieden, denn, wenn irgendwo, so tritt auf dieser Stufe des Rechnens das verschiedene Bedürfnis der beiden Geschlechter augenfällig hervor. Der in das feindliche Leben hinaustretende Mann bedarf einer gewissen kaufmännischen Schulung, die in dem Maße für die hauptsächlich auf das „Drinnen-

walten" angewiesene Frau nicht nötig ist. Es genügt, wenn dem Mädchen das Verständnis für die kaufmännischen Verhältnisse, wie es das tägliche häusliche Leben fordert, erschlossen wird. Wie sich der Großhandel vom Kleinhandel unterscheidet, so ungefähr wird sich bei den bürgerlichen Rechnungsarten der Rechenstoff der Knabenschule von dem der Mädchenschule unterscheiden. Was für den Knaben aus der Warenrechnung, Wechselrechnung, Terminrechnung, Alligationsrechnung u. a. wissenswert ist, das ist für das Mädchen entbehrlicher Ballast. Von den bürgerlichen Rechnungsarten eignen sich für die Oberstufe der höheren Mädchenschule: Regeldetri, Prozentrechnung, Zinsrechnung, Rabattrechnung, Verteilungsrechnung und Mischungsrechnung. — Da die bürgerlichen Rechnungsarten in der Hauptsache angewandte Regeldetri sind, so haben die Aufgaben aus der Regeldetri im Rechenunterricht von jeher besondere Pflege erfahren. Während man beim Kopfrechnen die Lösung durch Zurückführen auf eine Einheit, also durch den sog. Zweisatz, herbeiführte, entstanden für das schriftliche Rechnen verschiedene Lösungsweisen oder „Ansätze". Die wichtigsten derselben sind der Proportionsansatz, der Kettensatz, die welsche Praktik und der Bruchansatz. Von diesen wird heute eigentlich nur noch der Bruchansatz angewandt. Manche Methodiker verwerfen alle besonderen schriftlichen Ansätze in der Regeldetri, da sie alle mehr oder minder zum mechanischen Regelrechnen verleiten. Auch die andere Rücksicht, mündliche und schriftliche Darstellung soviel wie möglich in Einklang zu bringen, giebt dem Zweisatz für die schriftliche Lösung den Vorzug.

Mit dem Rechenunterricht ist auf der Oberstufe der Unterricht in der Raumlehre zu verbinden. Nach dem preußischen Lehrplan ist dieser Unterricht in der höheren Mädchenschule nur als geometrischer Anschauungsunterricht zu betreiben, der mit Meß- und Rechenoperationen in „beständiger" Verbindung zu halten ist. Durch diese Bestimmung sind der Raumlehre ganz genaue Grenzlinien vorgezeichnet. Nicht nach systematischen Rücksichten, sondern nach dem praktischen Bedürfnis ist der Lehrstoff auszuwählen. Alles, was nur theoretischen Wert hat, ist auszuschließen. Der badische Lehrplan gewährt der Raumlehre einen weit größeren Raum im Unterricht und betont auch die Beziehungen derselben zum Zeichenunterricht. In Baden bildet die „populäre Geometrie" die Hauptaufgabe der Klassen II und I. Schon von Klasse IV an findet zur Vorbereitung der Geometrie eine Einführung in die geometrische Formenlehre statt, die hauptsächlich in der Betrachtung und Vergleichung einfacher Körper zur Ableitung der Grundbegriffe, in der zeichnenden Darstellung der Linien nach Gestalt, Lage und Länge, sowie in Linienverbindungen unter schließlicher Verwertung dieser letzteren zu symmetrischen Figuren und Mustern besteht. — Gegenstand der Behandlung bilden der Kubus, das Prisma, der Cylinder, die Pyramide, der Kegel und die Kugel. An diesen werden das Dreieck, das Viereck, das Vieleck und der Kreis veranschaulicht, die nach Umfang und Inhalt zu berechnen sind. Die Berechnung des Rauminhalts der genannten Körper schließt sich dem an. Leichtere Konstruktionsaufgaben können auch von den Mädchen gelöst werden. Die drei methodischen Maßnahmen, die für den Unterricht in der Raumlehre

charakteristisch sind, das Anschauen, Konstruieren und Berechnen, fordern in besonderem Maße die Selbstthätigkeit der Schülerinnen heraus.

Die Schule hat die Pflicht, die Schülerinnen mit mancherlei staatlichen Einrichtungen und gesellschaftlichen Ordnungen bekannt zu machen. Der Rechenunterricht hat davon das zu vermitteln, was zu Berechnungen Anlaß giebt. Die preußischen Bestimmungen fordern die Anwendung des Rechnens auf die Verhältnisse des Spar- und Versicherungswesens, sowie der einfachen Vermögensverwaltung. Um diesen Aufgaben gerecht zu werden, genügt der Stoff nicht, der unter dem Namen der „bürgerlichen Rechnungsarten" gangbar ist; es bedarf eines besonderen Aufgabenmaterials. Als die wichtigsten zu behandelnden Stoffe nenne ich: Sparkassenwesen, Lebensversicherung, Feuerversicherung, Kapitalversicherung, Arbeiterversicherung, Postwesen, Eisenbahnverkehr, Geldverkehr (Münzen, Wertpapiere, Aktienunternehmungen), Steuern und Zölle. Durch Erläuterungen und Ergänzungen, die zu den Aufgaben hinzutreten, wird dem Mädchen ein für seine späteren Bedürfnisse ausreichendes Maß von Volkswirtschaft und Gesetzeskunde vermittelt. — Der Umstand, daß manche Aufgaben aus dem Versicherungswesen rechnerisch keine allzu großen Schwierigkeiten bereiten, hat einige Rechenbuchverfasser dazu verleitet, schon auf der Mittelstufe die Bearbeitung dieses Stoffes zu beginnen. Die Mehrzahl der Methodiker behält dagegen diesen Stoff ganz der Oberstufe vor, weil bei den Schülerinnen erst hier ein volles Verständnis für die den Aufgaben zu Grunde liegenden Sachverhältnisse vorausgesetzt werden kann.

Auf der Oberstufe sind auch Aufgaben aus den Wissensfächern des Unterrichts im Zusammenhang zu behandeln. In erster Linie eignen sich Geographie und Physik. Rechnerisch wird hier nichts Neues geboten; die erworbene Rechenfähigkeit soll nur geübt und dadurch gestärkt werden, indem sie sich dem übrigen Unterricht dienstbar macht. Damit die Stunde den Charakter der Rechenstunde nicht einbüßt, ist es notwendig, daß die Sachverhältnisse von dem Unterricht in den betreffenden Fächern her bekannt sind. Einige Pädagogen Herbartscher Richtung verlangen nicht nur eine Verbindung des Lehrstoffes mit den Sachgebieten im allgemeinen, sondern auch eine „innere Verwandtschaft der einzelnen aufeinanderfolgenden Aufgaben". Sie verwerfen die gebräuchliche Weise, die angewandten Aufgaben lediglich nach Rechenoperationen und nicht nach ihrer sachlichen Verwandtschaft zu gruppieren, und behaupten, daß das Sachallerlei der alten Praxis zerstreuend wirke. Sie ordnen von der untersten Stufe an ihre angewandten Aufgaben nach Sachgebieten. Von den Anhängern der gebräuchlichen Weise wird dagegen geltend gemacht, daß durch solche Gruppierung der Anwendung des Erlernten unnötigerweise hemmende Fesseln angelegt werden. Wenn eine neue Rechenfertigkeit gewonnen ist, soll dem Kinde gezeigt werden, wie es diese Fertigkeit auf die verschiedenen Sachverhältnisse anzuwenden hat. Diese verschiedenartigste Anwendung ist nötig aus demselben Grunde, aus dem überhaupt angewandte Aufgaben im Rechenunterricht nötig sind. In dem scheinbaren Allerlei der Aufgaben wird die Einheit gewahrt durch die gemeinsame

Rechenoperation, die in den Aufgaben einer Gruppe notwendig ist, um die Lösung herbeizuführen. Einen vermittelnden Standpunkt nehmen diejenigen ein, die überall da, wo es nicht darauf ankommt, eine neue Rechenoperation vorzunehmen und nach ihrer Anwendung im Leben einzuüben, also z. B. bei Wiederholungsaufgaben oder bei dem abschließenden Rechenunterricht der Oberstufe, der seinen Stoff der Volks- und Hauswirtschaft wie den Wissensfächern entlehnt, das Rechenmaterial nach sachlichen Gesichtspunkten ordnen. Auf diesem Mittelwege wollen sie den Rücksichten, welche Operation und Sache fordern, gerecht werden, ohne eins auf Kosten des andern ungebührlich zu kultivieren.

Der Rechenunterricht der Mädchen findet seinen Abschluß damit, daß man im letzten Vierteljahr der Schulzeit noch einmal die wichtigsten Zweige der Hausfrauenthätigkeit, die der rechnerischen Beleuchtung fähig sind, im Zusammenhange behandelt. Dadurch wird einerseits das, was das Kind im Laufe des Unterrichts an hauswirtschaftlichen Kenntnissen erworben hat, noch einmal gesammelt, andererseits wird dem Mädchen Gelegenheit geboten, darzuthun, daß es das im Unterricht Gelernte auf die verschiedensten Verhältnisse des Berufes anzuwenden versteht, in welchen es nach zurückgelegter Schulzeit übergeht, daß es also nicht nur für die Schule, sondern auch fürs Leben gelernt hat. Es werden bei diesem hauswirtschaftlichen Rechnen die Zahlen zwar an sich schon „reden", aber sie reden in eigenartiger, dem Kinde mehr fremdartiger Mundart, und da fällt dem Rechenlehrer das Amt des Dolmetschers und Interpreten zu. Durch die Ausführungen und Erläuterungen, welche die Aufgaben aus der Hauswirtschaft erfordern, durch die Ergänzungen und Folgerungen, welche sie zulassen, wird dieser abschließende Rechenunterricht zu einer Art Haushaltungskunde. Damit ist zugleich dem letzteren Gegenstand die Stellung angewiesen, die er in dem Unterrichtsbetriebe der höheren Mädchenschule einzunehmen hat.

Zu dieser auf das Rechnen sich gründenden Haushaltungskunde gehört zunächst die Einführung in die hauswirtschaftliche Buchführung. Dieselbe umfaßt drei Stücke: Aufstellung des Voranschlages, Führung des Haushaltungsbuches und Aufzeichnung des Inventars. Bei der Aufstellung des Voranschlages wird man zunächst die Grundsätze zu entwickeln haben, nach denen zu verfahren ist, dann auf Grund allgemeiner Verhältniszahlen die Verteilung üben und endlich an bestimmten Beispielen nachweisen, wie die zur Verfügung stehende Ausgabesumme am zweckmäßigsten für die verschiedenen Bedürfniszweige verwendet wird. Die Führung des Haushaltungsbuches wird an einem ausgeführten Muster erklärt, darauf das Eintragen der Ausgaben und der Abschluß der Rechnung unter Anleitung des Lehrers geübt. Die Aufzeichnung des Inventars giebt dem Mädchen nebenbei Gelegenheit, sich über die in einem Hausstande erforderlichen Gegenstände und deren Wert zu orientieren. In den Grundzügen wird die hauswirtschaftliche Buchführung in allen Gattungen der Mädchenschule dieselbe sein; in den auszuführenden Beispielen jedoch werden sich Unterschiede ergeben, entsprechend den Lebenskreisen, denen jede Schulgattung ihre Schülerinnen entnimmt, und für welche sie dieselben demnach auch vorbildet.

Überall aber wird man die Belehrungen und Übungen so einrichten, daß durch sie nicht nur der Ordnungssinn, sondern auch ein vernünftiger Sparsinn, zwei Haupttugenden eines weisen Wirtschafters, geweckt und gepflegt werden. — Nachdem durch Einführung in die hauswirtschaftliche Buchführung das Mädchen einen Blick über das Ganze des hauswirtschaftlichen Betriebes gewonnen hat, wird ihm an der Hand passender Aufgaben der Blick auch für die Einzelheiten erschlossen. Mietsverhältnisse, Einrichtung und Ausstattung der Wohnung, Ankauf und Anfertigung der Hausgeräte, Reinigung und Instandhaltung der Wohnung und des Mobiliars, Zusammensetzung und Nährwert, Auswahl und Einkauf, Zubereitung und Aufbewahrung der Nahrungsmittel, Heizung und Beleuchtung, Kleidung, Wäsche und weibliche Handarbeiten — das sind Themata, an welche sich eine reiche Menge von Aufgaben aus der Hauswirtschaft anschließen lassen.

Die Forderung der einerlei Weise bei der Lösung der Aufgaben behält auch für die Oberstufe ihre Gültigkeit, insofern als die einfachste und verständlichste Lösungsweise vom Lehrer als Normalverfahren hingestellt wird. Daneben sind die Schülerinnen anzuhalten, auch andere Lösungsweisen ausfindig zu machen. Bei der Behandlung der angewandten Aufgaben sind die Schülerinnen zum sicheren Überblick über die in Betracht kommenden Verhältnisse und Beziehungen zu befähigen. Auf der Oberstufe ist auf zusammenhängende mündliche Wiedergabe und geordnete schriftliche Darstellung der Lösungen besonderes Gewicht zu legen. Die Anordnung sei klar und übersichtlich, die Ausdrucksweise kurz und bestimmt.

Litteratur.

A. Geschichte der Methodik: Jänicke, „Geschichte der Methodik des Rechenunterrichts“, in Kehrs Geschichte der Methodik. Gotha, Thienemann. — Prof. Wildermuth, Artikel „Rechnen“ in Schmids Encyklopädie. Gotha.

B. Methodische Anweisungen: Böhme, „Anweisung zum Unterricht im Rechnen“. Berlin, Müller. — Büttner, „Anleitung zum Rechenunterricht“. Breslau, Hirt. — Diesterweg u. Heuser, „Methodisches Handbuch für den Gesamtunterricht im Rechnen“. Güterslo h, Bertelsmann. — Hartmann, „Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule“. Frankfurt a. M., Kesselring. — Hentschel, „Lehrbuch des Rechenunterrichts“. Leipzig, Merseburger. — Räther, „Theorie und Praxis des Rechenunterrichts“. Breslau, Morgenstern. — Steuer, „Methodik des Rechenunterrichts“. Breslau, Woywod.

C. Lehrbücher: Bachmann u. Kanning, „Rechenbuch für höhere Mädchenschulen“. Leipzig, Freytag. — Böhme, „Übungsbuch im Rechnen, mit einem Abschlußheft für höhere Mädchenschulen“. Neubearbeitet von Schaeffer und Weidenhammer. Berlin, Müller. — Büttner, „Rechenaufgaben für die mehrklassige Volksschule, mit einem Abschlußheft für höhere Mädchenschulen von Wendt“. Breslau, Hirt. — Hartmann u. Ruhsam, „Rechenbuch für Stadt- und Landschulen“. Ausgabe A. Frankfurt a. M., Kesselring. — Hecht, „Rechenbuch für Mädchenschulen“. Ausgabe A. für höhere und mittlere Schulen. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. — Hellermann u. Krämer, „Aufgaben für das Rechnen in deutschen Schulen, mit einem Abschlußheft für höhere Mädchenschulen“. Berlin, Oehmigke. — Hügenmeyer u. Riethmüller, „Rechenbuch für höhere Mädchenschulen“. Düsseldorf, Schwann. — Räther u. Wohl, „Übungsbuch für mündliches und schriftliches Rechnen“. Ausgabe C. Breslau, Morgenstern. — Steuer, „Rechenbuch für Stadtschulen“. Breslau, Woywod.

I. Zeichnen.

Von

Professor Fedor Flinzer,

Inspektor des Zeichenunterrichts an den städtischen Schulen in Leipzig.

Von einem plangemäßen, zielbewußten Verfahren des Zeichenunterrichtes konnte vor der Zeit der großen Pädagogen des 18. Jahrhunderts, in welcher sich die Ansichten über das allgemeine Ziel des Unterrichtes und der Erziehung allmählich klärten, keine Rede sein. Erst dann ward ihm das Seine angewiesen. Aber dem klaren Erblicken und Verfolgen desselben stand ein doppeltes Hindernis entgegen. Einesteils waren die Pädagogen, auch die namhaften Führer derselben, des Zeichnens nicht mächtig. Anderenteils konnte man, aus naheliegenden Gründen, für die Besetzung von Zeichenlehrerstellen durchschnittlich nur solche Männer erlangen, deren Kunstleistungen auf niederer Stufe standen, die entweder dem Berufe der handwerksmäßigen Reproduktion oder dem großen Heere der Dilettanten aller Stände angehörten. Diese begriffen unter dem Worte Zeichnen nur das gefühlsmäßig eingeübte Kopieren bestimmter glatter Linien und Strichlagen zum Zwecke der äußerlich technischen Nachahmung — nicht der innerlich künstlerischen Nachbildung — von Vorlegeblättern, in Kupferstich oder Handzeichnung ausgeführten Reproduktionen größtenteils recht zweifelhafter Art. Hier und da versuchte es zwar ein Tüchtigerer, den fortgeschrittenen Schüler nach dem Modell zeichnen zu lassen, aber er that dies meist planlos, ohne Stufengang, und blieb selbst dann, wenn er vielleicht Erfolge erreichte, von seinen Kollegen unverstanden, denn das Zeichnen nach dem wirklichen Körper galt für zu schwierig. Die Lehrform beschränkte sich, nach dem Beispiel der Kunstakademien, auf die Korrektur, d. h. auf das eigenhändige Ausbessern der von den Schülern meist ahnungslos verdorbenen Kopien. Gelegentlich ward diese Reparatur von einer kurzen mündlichen Anleitung begleitet. Hierbei war der Lehrer gezwungen, von dem Platze des einen Schülers zu dem eines andern zu rücken, wodurch er den Blick über die Gesamtheit der Schüler verlor. Ledig aller pädagogischen Vorbildung, vermochte es dabei der Zeichenlehrer sehr selten, das Interesse der Schüler für ihre ohnedies den Kopf sehr wenig beschäftigende Aufgabe zu erregen und zu fesseln. Daher war die Zeichenstunde meist auffallend disziplinlos, und nur einzelne Begabte lernten dennoch, freilich mehr durch eigene, als durch des Lehrers Kraft. Einem alten Brauch gemäß ließ man, um das Schönheitsgefühl zu bilden, Nasen, Ohren u. s. w. nach einem der Antike entlehnten Schema kopieren, worauf halbe und ganze Gesichter und ganze nackte Körper folgten. Je nach dem zufälligen Ermessen des Lehrers oder des Schülers kopierte dieser zwischendurch und hinterher Bildchen nach allerlei Dingen, wobei auch der sog. Baumschlag in schematisch festgestelltem Zickzack eingeübt wurde. Die natürliche Form der Dinge ward nicht beachtet; von einer verständnisvollen Zeichnung konnte deshalb

keine Rede sein, weil nur die Schwierigkeit der Herstellung derselben, die technische Behandlung der Linien und Töne als das Wesentliche des Zeichenunterrichts galt. Dieses durch das Kopieren hervorgerufene und leider bis in unsere Zeit an vielen Orten festgehaltene Vorurteil führte folgerichtig zu einem andern. Man schloß, daß der Zeichenunterricht lediglich ein Fach für Handfertigkeit sei, welches nur für die Vorbildung zu einigen Berufsarten, ja sogar nur für wenige befähigte Schüler Nutzen habe.

Die bedeutenderen Meister der Pädagogik nahmen demgegenüber einen höheren Standpunkt ein. Schon Comenius (Einleitung zum Orbis pictus) findet den Nutzen des Zeichnens für alle Schüler darin, daß „sie dadurch gewohnen, einem Ding recht nach zu sinnen und darauf scharff Achtung zu geben, dann auch, abzumerken die Ebenmaß der Dinge, in Gegeneinanderhaltung derselben; Endlich die Hand geübt und färtig zu machen, welches zu vielem gut ist". Rousseau (Emil) preist die Lehrkraft des Zeichnens nach der unmittelbaren Anschauung des Wirklichen, der Natur, zum Zwecke der allgemeinen Verstandes- und Gemütsbildung und verwirft mit überzeugenden Worten das Kopieren, das „Nachahmen von Nachahmungen". Eingehender und gründlicher wirkte Altmeister Pestalozzi auf die Methodik des Zeichnens ein, obgleich er selbst nicht zeichnen konnte. Sein Grundsatz „Jede Erkenntnis geht von der Anschauung aus" ließ ihn den großen Wert der „Ausmessungskraft", d. h. des verstandesmäßig ausgebildeten sicheren Beurteilens von Form und Gestalt, auf Grund der Maßverhältnisse, schätzen. Seine Ansichten, wie durch die Ausbildung dieses Vermögens das Zeichnen zu einem der kräftigsten Helfer der allgemeinen harmonischen Menschenbildung werden könne, spricht er aus in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt". Er verwirft das bei Künstlern beliebte, gefühlsmäßig tastende Entwerfen mit vielen Fehlstrichen und verlangt, daß durch ein überlegendes Betrachten und Beobachten die Hand sicher gemacht werde. Im „A B C der Anschauung" giebt er einen elementaren Stufengang zur Ausbildung des freien Urteils über Maßverhältnisse und stellt dabei das Quadrat als Grundfigur auf. Nachdrücklich verbietet er den Schülern, „zur Ausmessung desselben das Lineal oder den Zirkel oder ein sonstiges Instrument zu gebrauchen", fordert aber, daß sie „jede, auch die ersten Anfangszeichnungen zur Vollkommenheit bringen, ehe sie weiter schreiten". Dies stärke das Kraftbewußtsein, wecke und fördere das Streben nach Vollkommenheit und das Ausharren zur Vollendung. Auch die selbstschöpferische Kraft sucht er anzuregen. Selbst die elementaren Linien und Figuren will er aus der Naturanschauung erklärt und jedem Schüler begreiflich gemacht sehen. Von den Vielecken, Kreis, Spirale, Ellipse geht er zum Zeichnen nach dem Körperlichen über. Für das Kopieren spricht er kein Wort. Auch Herbart ist Gegner desselben. (Schriften z. Pädagogik, 2. Teil.) Er behandelt das A B C der Anschauung wissenschaftlich gründlicher und erklärt dementsprechend das Dreieck, als Gattungsbegriff, für die Grundfigur, anstatt des von Pestalozzi gewählten Quadrates. Pestalozzis Mangel an zeichnerischer Kenntnis tritt auch in seinen spezielleren Anweisungen über die Behandlung des Lehrganges oft hervor. Seine Jünger

J. Schmid und J. Ramsauer, der das Vorzeichnen des Lehrers an der schwarzen Schultafel einführte, versuchten zwar diesen Lehrgang umzugestalten, hatten aber damit wenig Erfolg. Durch so manche falsche Auffassung Unberufener erstarrten die Pestalozzischen Ideen allmählich zu mathematischen Tüfteleien. Der erste, der dann wieder mit pädagogischem Blick, aber unterstützt durch künstlerische Schulung, methodisch wirkte, war Peter Schmid. Als überzeugter Gegner des Kopierunterrichts lehrte er das Zeichnen von den Elementen an nach Modellen, deren Größe es erlaubte, daß sie mit den sämtlichen Schülern einer Klasse besprochen und dann von ihnen gezeichnet werden konnten (erster Massenunterricht). Drei Elementarkörper und deren Teile wurden erst einzeln und dann in verschiedenen Gruppen auf- und danach dargestellt. Der sinnreich entwickelte Lehrgang vernachlässigte aber das Gebiet des Zweidimensionalen und bereitete für das des Dreidimensionalen, durch die fortwährende Wiederholung der Übungen nach wenigen Elementarkörpern, so ermüdend monoton vor, daß das Interesse der Schüler oft erlahmte, und für das Zeichnen nach Kunst- und Naturmodellen zu wenig Zeit blieb. Während Schmid dem Körperzeichnen in Deutschland Bahn brach, wirkten in Frankreich die Gebrüder Dupuis, namentlich in den höheren Schulen, für dasselbe und fanden auch in Deutschland viele Anhänger. Gleich ihm pflegten sie von den Elementarübungen an das Zeichnen nach dem Körper, nach elementaren Eisenstab- und Holzmodellen, auf welche Gipsmodelle folgten, die in kurzer Stufenreihe die Übergänge von der allgemeinen Hauptform bis zur fertigen Ausführung darstellten. Köpfe, Hände, Füße, in den wesentlichsten Stellungen, Gebäude, ja selbst Blumen wurden so in allmählicher Entwicklung gezeichnet. Die Übermacht der als Kopisten erzogenen Zeichenlehrer drängte diese gesunden Schritte auf dem Wege zum Besseren beiseite. Wie schon längst vor Rousseaus Zeiten ahmte man weiter Nachahmungen nach. Technisch blendende französische Lithographien nach Adam, Julien, Calame u. s. w., deutsche, meist plumpe und verständnislose Nachahmungen derselben, im Verlag von Winkelmann und Söhne, Hermes u. s. w., überschwemmten als systematisch geordnete Vorlagenwerke den Büchermarkt. Man druckte jetzt auch Vorlegeblätter in Wandtafelgröße, zum Zwecke des Kopierens im Massenunterrichte. Dies ergab einen Fortschritt in der Methodik, insofern als auch ein minder tüchtiger Lehrer dadurch genötigt wurde, die Aufgabe vor und mit der ganzen Klasse zu besprechen, und zwar vor dem Zeichnen, nicht erst gelegentlich mit dem Einzelnen, während der Korrektur; denn er fand wenigstens bald, daß er sich hierbei Mühe und Zeit ersparte. Der reproduzierende gewerbliche Zeichner ist aber, ebenso wie der fertige Künstler, berechtigt, alle Hülfen zu benutzen, welche seine Arbeit schneller beenden lassen, alle Instrumente des Zirkelzeichnens bis zum einfachsten Ersatzmittel derselben, z. B. Papierstreifen, Pauspapier u. s. w. anzuwenden. Daher begreift er, der pädagogisch Ungebildete, nicht leicht, warum man sie dem Kinde entziehen soll. Er gestattet ihm schon von den ersten Übungen an deren Anwendung, entweder offen oder insgeheim. Daß sich hierbei das freie Urteil über Maßverhältnisse bei dem ohne Anleitung und Übung gelassenen Kinde nicht ausbildet, sondern

eher verkümmert, ist selbstverständlich. Um hier abzuhelfen, ersann man die vorgedruckten quadratischen Linien- und Punktnetze der sog. Stigmographie. Als Hauptvertreter dieses Verfahrens galt Hillardt in Wien. Das Kind hat hierbei nach dem Diktat des Lehrers bestimmte abgezählte Punkte mittelst Linien so zu verbinden, daß ornamentale Muster daraus entstehen. Nur in sehr seltenen Fällen findet sich heutzutage unter den Zeichenlehrern ein Verteidiger der Stigmographie, die von den berufensten Fachmännern und Fachvereinen als mindestens nutzlos, von mehr als 70 Augenärzten als augengefährlich erklärt worden ist. Es steht als sicher zu erwarten, daß sie sehr bald aus den Lehrplänen verschwinden wird, in denen sie jetzt noch anzutreffen ist. Die Vernachlässigung in der elementaren Ausbildung des freien Augenmaßes tritt auf den höheren Stufen des Unterrichts, bei dem Zeichnen zusammengesetzter Figuren immer verhängnißvoller auf. Anstatt einer energischen Verbannung aller obengenannten Hülfsmittel, anstatt einer kräftigen Durchführung des Unterrichts mit freiem Auge und freier Hand erfand man weitere Mittel zur Bequemlichkeit der vielen, die nicht imstande waren, den Schüler zur verständigen Anwendung seiner Urteilskraft zu führen. Wandtafeln und Vorlegeblätter entstanden, auf denen die Quadratnetze mehr oder weniger deutlich durch Linien und Punkte in geringeren oder größeren Abständen angebracht waren. Hierzu gehören die eine Zeitlang in großem Rufe stehenden Herdtleschen. Sie hatten den Vorzug vor den anderen, daß, wenn auch nicht alle, so doch viele zu den quadratischen Netzbaukonstruktionen in einem gewissen organischen Zusammenhang standen und von einem tüchtigen Fachmann gezeichnet waren. Nebenher erschienen von vielen Verfassern herausgegebene Zeichenbücher, in denen man auf einer Seite das Original, auf der andern die charakteristischen Punkte desselben vorgedruckt hatte, so daß sich der Schüler, wie bei der Stigmographie, um kein Maßverhältniß zu kümmern, sondern nur die Linienverbindungen zu ziehen brauchte. Einen starken Einfluß auf die Methodik des Zeichenunterrichts hatte die zu Ende der sechziger Jahre besonders entschieden auftretende Bewegung zur Hebung des Kunstgewerbes. Sie verlangte, daß alles Schulzeichnen in ihrem Interesse getrieben werde. Die große Idee Pestalozzis, welche alles Sichtbare des ganzen Weltkreises umfaßte, um es dem Dienste der Menschenerziehung zu weihen, ward von der Anforderung an eine bestimmte einseitige Berufsvorbildung in der Schule zurückgedrängt. Als kunstgewerbliches Zeichnen galt jetzt das Nachahmen von Ornamenten, aus den Stilarten verschiedener Zeiten und Völker, in kurzen Zeiträumen abwechselnd, je nachdem eben eine derselben zur Modesache geworden war, aber bald wieder als veraltet galt, um einer neuen Platz zu machen. Dabei fühlte sich der Kopierunterricht berechtigter denn je. Aber die genannte Zeitströmung hatte auch sehr heilsame Folgen. Man beobachtete fortan mit Interesse die Thätigkeit des Zeichenunterrichts und forderte nachdrücklich die Hebung desselben. Man suchte Lehrer zu erlangen, welche höheren Anforderungen entsprachen, man prüfte vor der Anstellung ihre Tüchtigkeit im Zeichnen und im Lehren. Dabei ward so mancher gewonnen, der, kraft besserer Vorbildung, Wesen und Aufgabe des Schulzeichnens und demnach auch die

demselben anhaftenden Schäden zu erkennen vermochte und ihnen abzuhelfen suchte. Seit langer Pause erschienen seitdem wieder in den Schulzeitungen methodologische Abhandlungen über das bisher in geringem Ansehen stehende Fach. Vereine wurden gegründet, Zeitschriften und Lehrbücher erschienen, zum Zwecke der Hebung desselben. Von den letzteren gelangten die zwei folgenden zu allgemeinerer Anerkennung:

1. Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule. Ein methodisch geordneter Lehrgang, dargestellt von Dr. A. Stuhlmann. Stuttgart, Verlag von W. Spemann. Der Verfasser fordert für die ersten drei Jahre, vom Eintritt des Kindes in die Schule ab, das obengenannte stigmographische Zeichnen. Dann Kopierunterricht, nach vom Lehrer an der schwarzen Schultafel vorgezeichneten Elementarfiguren und nach den von Wohlien und Glinzer herausgebenen Wandtafeln. Die Elementarübungen der geraden Linie beanspruchen 4½ Jahre, die der krummen und deren einfachste Zusammensetzungen 1 Jahr. Reliefmodelle im Gipsabguß mit komplizierten Formen, z. B. Hellebarde, Streitaxt, Schild und Speer, Blatt- und Blumenformen, Muschel, Fisch, führen in das Dreidimensionale ein, dessen elementarer Teil, gegen anderthalbhundert Übungen nach Heimerdingers kleinen Holzmodellen, erst hinterdrein folgt. Die letzteren werden einzeln vor jedem Schüler, in der Entfernung von mindestens einem Meter, aufgestellt und bedingen daher, gleich den vorhergegangenen Reliefs und den später folgenden einfachen Geräten, Werkzeugen und Gefäßformen, Einzelunterricht. Die „Sicherheit im freien und richtigen Auffassen und Darstellen" soll, nach Stuhlmann, dadurch beigebracht werden, daß man, weil sich Lehrer und Schüler bei einem freien Beurteilen der Maßverhältnisse irren könnten (a. a. O. 1. Teil, Begründung Nr. 49), diesem den Gebrauch des Papierstreifens zum Nachmessen unmittelbar befiehlt, und zwar bis zu den letzten Übungen der Oberstufe. In gleicher Weise wird das sog. Visieren gelehrt, das Abmessen der scheinbaren Maße des Naturkörpers. Dem allen gegenüber stellt sich das

2. Lehrbuch des Zeichenunterrichtes an deutschen Schulen. Wissenschaftlich entwickelt und methodisch begründet von Prof. F. Flinzer, städt. Zeicheninspektor. (Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing.) Die hier gegebene Methode fordert, daß in einem logisch geordneten Stufengang die Schüler durch Frage und Antwort so belehrt werden sollen, daß jeder derselben vermöge seines eigenen Betrachtens und Beobachtens, und zwar ohne Anwendung irgendwelcher äußerlichen Hülfsmittel, sein Vorbild genau nach Maßverhältniß, Form und Farbe (losgelöst vom Inhalt) beurteilen und ebenso in der Zeichnung wiedergeben lerne. Jeden Punkt soll er, nach seiner so gewonnenen Überzeugung, selbst setzen, jeden Fehlstrich ebenso selbst berichtigen lernen, so daß ihn das Bewußtsein seiner Kraft zu neuem Erproben derselben treibt. Der Lehrgang soll ihn folgerichtig zu einem immer klareren Erkennen des Gesetzmäßigen in der Erscheinungswelt führen, zu einem Sehen mit Bewußtsein und zum Erproben seiner Kraft, gemäß diesen Gesetzen zu schaffen. Jede einzelne Übung des Lehrganges muß ihm, je nach seiner Begabung, Gelegenheit hierzu geben, durch sog. Episoden, so daß

ein regelrechtes Vorschreiten sämtlicher Schüler im Massenunterrichte durch alle Klassen ermöglicht ist, wobei die Arbeit des Vorgeschrittenen den Zurückgebliebenen belehrt und anspornt. Die Voraussetzung, daß alles Beurteilen und Zeichnen einer Figur oder Form vom richtigen Bestimmen eines Punktes zu zwei gegebenen abhängig ist, bedingt den folgenden Lehrgang, der, den Blick des Schülers allmählich erweiternd, acht Anschauungskreise umfaßt. A) Zweidimensionale Figuren: 1) die Gerade, das rechtwinkelig-gleichschenklige und das gleichseitige Dreieck. Die drei Eckpunkte des ersteren führen zum sicheren Bestimmen des Quadrats, 2) das regelmäßige Sechs-, Acht- und Fünfeck zu dem des Kreises. 3) Aus Kreisbogen zusammengesetzte Rosetten, Palmetten ꝛc. 4) Ellipse, Spirale. 5) Flachornamentale und natürliche Blattformen, Schmetterlinge. B) Dreidimensionale Formen: 6) Ebenflächige Elementarkörper, Würfel, Pyramiden ꝛc. 7) Der Kreis in Verkürzung, die Walze. 8) Die Kugel. Aus der Betrachtung der letzten beiden Körper entwickelt sich die Beobachtung und Behandlung der Beleuchtungsgesetze bis zu den zusammengesetztesten Formen jeder Art. Die Farbe wird auf allen Lernstufen berücksichtigt. Das Ausführen jeder Schülerarbeit bis zur möglichsten Vollendung wird verlangt, jedes Ausbessern derselben von der Hand des Lehrers, unter dem Vorwand der Korrektur, als ebenso verwerflich bezeichnet, wie das Anwenden irgendwelcher Hülfsinstrumente oder deren Ersatzmittel. Zeichenfehler, welche das geübte Auge des Fachmannes nicht als solche erkennt, sind im Freihandzeichnen bedeutungslos.

Der Zeichenunterricht für Mädchenschulen ist bei den bisherigen Erörterungen, welche nur das Wesentlichste des Faches im allgemeinen behandeln, nicht speziell erwähnt worden, weil für ihn diese Grundlagen die gleiche Bedeutung haben, wie für den Unterricht der Knabenschulen. Er wurde in der früheren Methodik und wird auch in der heutigen leider noch oft vom Nützlichkeitsstandpunkte aus als Diener des Unterrichts im Sticken betrachtet. Seine allgemeinbildende und erzieherische Aufgabe meint man, wo diese ausnahmsweise erwähnt wird, dadurch zu erfüllen, daß man nach alten oder neuen, meist von handwerksmäßigen Musterzeichnern hergestellten Originalen Muster für Kreuzstich- oder für Plattstichstickerei kopieren läßt. Das Abzählen, Nachpunkten und Ausmalen der ersteren, auf vorgedruckten oder vorgezeichneten Quadratnetzen, ist als augengefährlich bekannt, der geringe Wert des Nachahmens im Zeichnen überhaupt bereits oben besprochen worden; auch gilt der Kreuzstich für veraltet. Da aber die Pflege des Flachornaments seit uralten Zeiten und bei den verschiedensten Völkern der Erde zum überwiegend größten Teile von sinnig schaffenden Frauenhänden ausgeübt ward, so hat sie begründeten Anspruch auf einen Platz in der Mädchenschule; doch sollte dies nur im Sinne des freien Schaffens nach selbsterkannten Gesetzen geschehen, wie es von den kunstvollen Frauen der verschiedensten Völker der alten Zeit, vor dem Beginn der Periode des Kopierens ausgeübt wurde. Man lege daher ein Hauptgewicht auf die sichere Erkenntnis der Grundgesetze der Flachornamentik. Der Mädchenlehrer muß das speziellere Wesen der verschiedenen Techniken weiblicher Kunstarbeit, z. B. Litzen- und Schnurenbesatz,

Applikation 2c., durch unmittelbare Anschauung kennen lernen, um den großen Schatz nutzbar zu verwerten, der auf dem Gebiet der Frauenhandarbeit zu heben ist. Da, wo er Kopierübungen ausnahmsweise vornehmen läßt, geschehe es nur unter Berücksichtigung des Folgenden.

Lehrplan der zehnklassigen höheren Mädchenschule. Kl. VI. Die gerade Linie senkrecht, wagerecht, schräg. Quadrat, regelmäßiges Drei-, Sechs- und Achteck. Kreis. Episoden: Polygonale Rosetten und Füllungen, durch Verbindung bestimmter Eck- und Teilpunkte mittelst gerader und einfach krummer Linien entstanden. Anregung und Anleitung zum Selbstschaffen solcher Figuren. Kl. V. Regelmäßiges Fünfeck, Palmette, aus Kreislinien gebildet, Ellipse, Spirale, die einfachsten Naturblätter und Zusammenstellungen der bis jetzt kennen gelernten Elementarfiguren zu größeren Verzierungen, ornamentalen Bändern, Eck- und Mittelstücken, Umändern derselben zu bestimmten Zwecken, für bestimmtes Material 2c. Farbenkreis und Farbenlehre. Kl. IV. Erweiterte Übungen der vorgenannten Art. Sammeln, Beurteilen und Zeichnen von geeigneten Naturblättern. Versuche im Stilisieren derselben durch Vereinfachung der Formen. Episodische Verwendung der Farbe. Kl. III. Elementares Körperzeichnen im Kontur nach Eisenstab- und Vollmodellen. Würfel, Kreuz, Pyramide in verschiedenen Stellungen. Kreis in Verkürzung. Walze. Episodische Aufgaben: Bilde mit Benutzung selbstgefundener Eck- und Teilpunkte aus den elementaren andere Körper, namentlich einfache bekannte Formen der täglichen Umgebung, z. B. Treppe, Vogelkäfig, Brücke, Haus, Turm, Eimer, Becher 2c. Kl. II. Lehre von der Beleuchtung. Technische Vorübung in der Behandlung des Materials. Volle und hohle Walze, Kugel, einfache Naturgegenstände. Episodische Aufgabe: Bilde aus der Kugel einen bunten Spielball, zeichne ihn als in einem Netz hängend, die Kugel als Brummkreisel, Luftballon mit Kahn 2c. Kl. I. Zeichnen und Malen einfacher Natur- und Kunstformen, Geräte, Gefäße, Pflanzen- und Blumenformen, ausgestopfte Vögel 2c. Zusammenstellungen derselben zu kleinen Gruppen in Form sog. Stillleben.

Zum Studium der Methodik sei empfohlen:

Illustrierter Grundriß der geschichtlichen Entwicklung des Unterrichts im freien Zeichnen von Th. Wunderlich. Stuttgart, Effenberger.

Geschichte der Methodik des Freihandzeichenunterrichts von Th. Wunderlich. Bernburg, Bacmeister.

Geschichte des Freihandzeichenunterrichts in der Schweiz von O. Pupikofer. St. Gallen, Hasselbrink.

K. Handarbeiten.

Von

Elisabeth Altmann,

Handarbeitslehrerin in Soest, Herausgeberin der Zeitschrift „Die technische Lehrerin".

Die weiblichen Handarbeiten sind schon seit den frühesten Zeiten betrieben worden. Sie fanden ihre Pflegestätte zunächst im Hause. Wie jede Kunst gelehrt sein will, so mußte das auch bei dieser Art der weiblichen Beschäftigung geschehen. Die Anweisung und Belehrung in den weiblichen Handarbeiten geschah im Hause, denn damals wurden alle Kleidungs- und Gebrauchsgegenstände nur durch die weiblichen Hausgenossen hergestellt. Die Mutter lehrte Töchter und Mägde. Infolge dieses Einzelunterrichtes bildeten sich früher wohl viele, hauptsächlich vornehme Frauen zu Künstlerinnen in den weiblichen Handarbeiten aus, aber leider blieb die weitaus größere Menge in diesem Fache noch unwissend, weil es an einem regelrechten Unterrichte außerhalb der Familie fehlte, der die Lust und Liebe zu den weiblichen Arbeiten auch in den unteren Ständen des Volkes geweckt und belebt hätte.

Das änderte sich erst im späteren Mittelalter zugleich mit den gewerblichen Verhältnissen, als man anfing, die Kleidung u. s. w. handwerksmäßig herzustellen. Dadurch vernachlässigte man die weiblichen Handarbeiten im eigenen Hause, und es that not, einen Ersatz für den häuslichen Unterricht außerhalb des Hauses zu suchen. Auf privaten Anregungen beruhten daher im Anfang des 16. Jahrhunderts die sogenannten Strickschulen, welche den Mädchen Gelegenheit boten, mit den notwendigen Handgriffen der Nadelarbeiten sich bekannt zu machen. Selbstverständlich waren alle diese Einrichtungen ohne Verbindung mit den öffentlichen Schulen, welche man ebenfalls gerade zur selben Zeit eröffnete. Eine Ausnahme hiervon machten jedoch die Klosterschulen. Besonders machte der Orden der Ursulinerinnen zur Zeit der Reformation es sich zur Aufgabe, die Mädchen des Volkes in den notwendigen Handarbeiten, Stricken und Nähen, eingehend zu belehren. Dieses Beispiel fand bald Nachahmung, denn der Gedanke drang in immer weitere Kreise, daß es von ungeheuerer Wichtigkeit für das Volksleben sei, alle Mädchen recht bekannt mit den verschiedenen weiblichen Arbeiten zu machen. An den Orten, wo man — durch Luthers Anregung — ernstlich daran ging, Schulen zu gründen, richtete man daher auch Mädchenschulen ein, in denen der Unterricht in den nützlichen weiblichen Handarbeiten eingeführt werden sollte. Leider verhinderten die kriegerischen Zeiten weite Verbreitung und tiefergehende Wirkung dieser Maßregel.

Erst Ende des vorigen Jahrhunderts fing man wieder an, Arbeitsklassen anzulegen, um die Mädchen von Jugend an zur Arbeit in den weiblichen Handarbeiten und zum häuslichen Schaffen zu gewöhnen.

So entstanden die Arbeits- oder Industrieschulen, welche meist der mildthätige Sinn von Regenten, Predigern, Schullehrern oder Frauenvereinen förderte. Die Lehrweise dieser Industrie- und der meisten privaten Strick- und Nähschulen vollzog sich — ähnlich wie früher im Hause — durch den Einzelunterricht. Derselbe bestand im mechanischen Vor- und Nachmachen, bezweckte eine geläufige Übung und war mehr ein Abrichten auf verschiedene Fertigkeiten und Handgriffe als ein Unterrichten. Diese Schulen*) fanden in den meisten Ländern schnelle Verbreitung und mit der Zeit wurde der weibliche Handarbeitsunterricht in allen Mädchenschulen, höheren und niederen, eingeführt.

Der Arbeitsunterricht — darüber waren alle maßgebenden Behörden einig — konnte nur dann fruchtbringend für die Erziehung der Mädchen verwertet werden, wenn er eng mit den Schulen verbunden und den anderen Lehrfächern gleichgestellt wurde. Deshalb beabsichtigte man, die Arbeitsschule, welche auch Erwerbszwecken galt, zu einer Erziehungsschule umzugestalten; man erkannte immer mehr den großen sittlichen und erziehlichen Wert des Handarbeitsunterrichts. Die Aufnahme desselben in die Schulen ging jedoch nur langsam von statten; sie stieß auf vielen Widerstand. Einzelne Regierungen**) aber wiesen wiederholt dringend auf die hohe Bedeutung dieses Unterrichts hin. Besonders hob die Königliche Regierung zu Köln vom 9. Januar 1830 hervor, daß der weibliche Handarbeitsunterricht nicht allein dem Gebiet des Hauses und der Familie angehöre, sondern besonders der Schule. Hierdurch trat dieses Fach wieder mehr in den Vordergrund, und die Königlichen Regierungen drangen hauptsächlich bei den höheren Schulen auf die Einführung desselben. Einesteils glaubte man an diesen Anstalten eher Mittel und Wege dafür zu finden, und anderenteils hoffte man, den niederen Schulen dadurch ein gutes Beispiel zu geben, das sie bald nachahmen würden. Dem energischen Vorgehen der Regierungen gelang es endlich, in Preußen den weiblichen Handarbeitsunterricht durch die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" als obligatorisches Lehrfach den anderen Fächern der Volksschule einzuordnen. Die anderen Länder folgten diesem Vorgehen bald nach, z. B. Sachsen i. J. 1873, während Baden bereits i. J. 1868 dahinzielende genaue Vorschriften erlassen hatte.

Diese obligatorische Einführung wurde dadurch mit bestimmt, daß man von verschiedenen Seiten Versuche machte, die Methode des Unterrichts in den weiblichen Handarbeiten schulgemäß zu entwickeln und auszugestalten. Mit der Übernahme des Arbeitsunterrichts in die Schulen hatte man naturgemäß zuerst auch die private Unterrichtsweise auf diese übertragen, weil man damals noch nichts vom richtigen, schulgemäßen Unterrichte in diesem Fache wußte und daher auch keinen systematisch geordneten Lehrgang dafür aufstellen konnte.

Schon lange vor der obligatorischen Einführung hatte Rosalie Schallen-

---

*) Näheres darüber bei Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, Gotha, Perthes.

**) Näheres darüber bringt mein Aufsatz „Handarbeitsunterricht f. Mädchen" im „Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik" von Dr. W. Rein. Langensalza 1896, Beyer & Söhne.

feld, Lehrerin und Mitleiterin einer höheren Mädchenschule in Berlin, die Notwendigkeit von der Umgestaltung des Handarbeitsunterrichts mit klarem Blick erkannt. Ihr Losungswort „Klassenunterricht" machte sie im vollen Sinne des Wortes zur Reformatorin, denn durch diesen Ausspruch hat sie mächtig umgestaltend auf die bisherige Unterrichtsweise eingewirkt. Bereits i. J. 1857 erschien im Schulblatt für die Provinz Brandenburg ihr epochemachender Aufsatz: „Über die Unzweckmäßigkeit des jetzigen Handarbeitsunterrichts in Töchterschulen." Als Abhülfe für die darin gerügten Mängel forderte sie: 1. Erhebung des mechanischen Nacharbeitens zum geistig durchdachten Arbeiten; 2. Erhebung des Einzelunterrichts zum Klassenunterricht; 3. methodische Anordnung des gesamten Handarbeitsunterrichts und die damit verbundene Befreiung des Unterrichts von der Einmischung und Anordnung der Eltern; 4. Erhebung des Handarbeitsunterrichts zum obligatorischen Lehrgegenstand in allen Töchterschulen; 5. Überwachung dieses Unterrichts durch die Schulbehörden; 6. Bildung von Handarbeitslehrerinnen und Prüfung derselben. Um ihre reformatorischen Gedanken weiteren Kreisen zugänglich zu machen und sie bald in die That und ins Leben umzusetzen, schrieb sie 1861 ihr Buch: „Der Handarbeitsunterricht in Schulen." Diese Schrift wurde schnell bekannt und wirkte so bahnbrechend, daß man von der „Schallenfeldschen Methode" sprach. Das Wesen derselben bezeichnet kurz und klar der Ausspruch: „Alle Schülerinnen auf derselben Stufe müssen ein und dieselbe Art der Arbeit und ein und dieselbe Übung an solcher Arbeit haben." Diese Forderung gab dem weiblichen Handarbeitsunterrichte plötzlich eine ganz andere Wendung, denn sie verwarf den bisherigen mechanischen Einzelunterricht und stellte den allgemein bildenden und erziehlichen Unterricht, welcher die ganze Klasse gleichzeitig beansprucht, als einzig richtig auch für diesen Unterricht hin. Denn bei Erteilung eines solchen Klassenunterrichts wollte R. Schallenfeld die allgemeinen Unterrichtsgesetze, z. B. den stufenmäßigen Gang vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Bekannten zum Unbekannten und vom Anschaulichen zum Begriffsmäßigen, auch für dieses Fach berücksichtigt wissen. Um die Schülerinnen zur Selbständigkeit zu erziehen und ihre Willenskraft zu stärken, verlangte sie, die Lehrerin solle immer nur zur Ausführung anleiten und sich jeder Hülfe bei den Arbeiten der Schülerinnen enthalten. Gerade dieser Punkt war bisher nie beachtet worden, weil die Schülerinnen nur zu oft Arbeiten mit zur Schule brachten, die ihrem Können nicht entsprachen, infolgedessen die Lehrerinnen gezwungen waren, nachzuhelfen und so das Scheinwesen zu fördern. Durch den Klassenunterricht mußte auch von selbst das bisher übliche Vorlesen und Erzählen während der Handarbeitsstunde fortfallen. Trieb man doch in höheren Töchterschulen während derselben sogar französische und englische Konversation. Damit die Lehrerin den Unterricht anschaulich gestalte, verlangt R. Schallenfeld von ihr Anzeichnen, Vorarbeiten und Vorzeigen, zu welchem Zwecke ausgiebige Anschauungsmittel für jeden Lehrstoff vorhanden sein sollten. Als Lehrform begünstigt sie hauptsächlich die fragend entwickelnde, bei allem Thatsächlichen die vortragende und bei den Wiederholungen

die abfragende. Besonderen Wert legt sie auf die Besprechungen, welche das bewußte Arbeiten zeigen sollen. Dieselben sind nach den praktischen Übungen vorzunehmen, da die Praxis stets der Theorie voranzugehen hat.

Für die praktischen Arbeiten, bei denen sie nur die notwendigen häuslichen Thätigkeiten, wie Stricken, Häkeln, Zeichnen, Zuschneiden und Nähen von Wäschestücken, für die Schule behandelt wissen will, giebt sie für die Ausführungen keine ins einzelne gehenden Angaben, sondern nur ganz allgemeine. Dagegen verlangt sie aber, daß alle neuen technischen Übungen zunächst an Übungsstücken, als Strickstreifen, Nähtücher u. s. w., geübt und erst dann an Nutzgegenständen angewendet werden sollen. Bei den gemeinsamen Arbeiten läßt sie die Schülerinnen bei vorgeschriebenen Übungen auch im Takt, dann aber wieder je nach Fähigkeit weiterarbeiten. Das Zuschneiden der Wäschestücke geschieht nach der Schallenfeldschen Methode von allen Schülerinnen nach gleichen Maßen in verkleinertem Umfang aus Papier. Beim Wäschenähen hält sie es wohl für wünschenswert, daß alle Schülerinnen ein Stück gleicher Art arbeiten, aber die Wahl und die Form desselben will sie doch der Familie nach Bedürfnis überlassen. Hiermit sind die wesentlichsten Merkmale der Schallenfeldschen Methode, welche noch heutigen Tages die Grundpfeiler eines wohldurchdachten, methodischen Unterrichts in weiblichen Handarbeiten bilden, gezeichnet. Leider war es R. Schallenfeld nicht vergönnt, ihre Methode noch weiter zu verbessern. Ihr früher Tod, i. J. 1864, war auch mit schuld, daß diese sich nur langsam einbürgerte. Ihre Schwester Agnes Schallenfeld hatte später auf mehrfache Aufforderung hin, i. J. 1868, als Ergänzung zu Rosaliens Schrift die „Praktische Anweisung zur Erteilung des Handarbeitsunterrichts nach der Schallenfeldschen Methode" folgen lassen. Leider hat Agnes Schallenfeld gerade damit der Schallenfeldschen Methode Gegner geschaffen. Sie bringt nämlich als charakteristisches Merkmal ihrer Methode in den Besprechungen ganze Gespräche, weshalb man ihr den Vorwurf machte, die praktischen Arbeiten über dieselben zu versäumen. Ferner setzt sie sich noch in direkten Widerspruch mit Rosalie dadurch, daß sie die theoretischen Besprechungen vor den praktischen Übungen durchgenommen haben will. Rosalie sagt aber ausdrücklich, „die Praxis gehe der Theorie voran".

R. Schallenfelds Mahnruf: „Klassenunterricht" fand zu gleicher Zeit — und zwar ganz unabhängig von ihrem Bestreben — vollen Widerhall in der Schweiz durch den Seminardirektor Kettiger*) in Wettigen, Kanton Aargau, und dessen Mitarbeiterin Elisabeth Weißenbach. Beide forderten ebenfalls den Klassenunterricht mit strengem Taktieren der einzelnen Bewegungen. Diese Gedanken wurden durch Johannes Buhl**), Vorsteher eines Lehrerinnenseminars in Württemberg, ganz individuell verarbeitet, und die Buhlsche Methode weist dem Takt auch beim Handarbeitsunterricht eine besondere Aufgabe zu.

---

*) J. Kettiger, Arbeitsschulbüchlein. Zürich 1874.

**) Näheres darüber in meinem Aufsatz „Handarbeitsunterricht für Mädchen" im „Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik" von Dr. W. Rein. Langensalza 1886, Beyer & Söhne. Auch im Separatabdruck ebendaselbst erschienen.

Trotz der Unterstützung vieler Schulbehörden verbreiteten sich die Reformen im Handarbeitsunterrichte nur langsam; jedenfalls ist ihnen aber die obligatorische Einführung zu verdanken. Nach derselben blieben meistens die Einrichtungen für dieses Fach noch in derselben Weise wie früher vor dem Gesetz bestehen. Das Haupthindernis für die Verbesserung der Methode war in Norddeutschland der Mangel an gut vorbereiteten Handarbeitslehrerinnen. In Süddeutschland fanden dagegen die Schweizer Ideen bald Eingang. Mit gutem Beispiel ging Baden voran, denn schon i. J. 1870 hatte man Elisabeth Weißenbach nach Karlsruhe berufen, um einen Kursus zur Ausbildung von Handarbeitslehrerinnen abzuhalten. Eine ihrer Schülerinnen, Katharina Bebenk, übernahm von da an die Leitung der späteren Staatskurse. Im Jahre 1875 wurde endlich in Preußen die staatliche Prüfung der Handarbeitslehrerinnen angeordnet, und um diese Zeit fing es auch an, sich wieder mehr auf dem Gebiete des Handarbeitsunterrichts zu regen. Sehr verdient um die Verbesserung der Schallenfeldschen Methode machte sich Julie Legorju durch ihr 1875 erschienenes Buch: „Der Handarbeitsunterricht als Klassenunterrricht." Im Jahre 1877 folgte Emmy Rossel*), die leider teilweise wieder zum Einzelunterricht abschwenkte, aber für die praktischen Arbeiten schulgerechte Verbesserungen brachte. Weitere durch die Zeitverhältnisse bedingte Ergänzungen der Schallenfeldschen Schrift brachten die Bücher von U. Stobbe**) in Königsberg, und L. Götz***) in Darmstadt. Im Jahre 1883 aber trat wieder eine neue Methode, die Krause-Metzelsche, ans Tageslicht. Die Begründer derselben, der als Methodiker bekannte F. Krause, Rektor zu Köthen, und Johanna Metzel, Handarbeitslehrerin in Bernburg, zeigten durch ihre Darlegungen, daß der Handarbeitsunterricht nach denselben Gesichtspunkten zu handhaben sei, wie alle anderen Unterrichtsgegenstände. Diese Methode ist geistig sehr anregend und besonders an höheren Mädchenschulen am Platze. Die Krause-Metzelsche und die damit verwandte Springersche Methode†), welche den strengen Klassenunterricht mit Taktmethode aufstellen, werden für die Zukunft die Herrschaft im Handarbeitsunterrichte erringen.

Halten wir Umschau nach dem gegenwärtigen Stande des Handarbeitsunterrichts, so muß freudig berichtet werden, daß gerade in den letzten Jahren ein reges Streben auf diesem Gebiete erwacht ist. An vielen Orten unseres deutschen Vaterlandes hat man bereits richtige Wege††) eingeschlagen, um dieses Lehrfach praktisch und erziehlich zu gestalten, wodurch sein obligatorischer Charakter auch für die höhere Mädchenschule seine volle Berechtigung erhält.

Durch das Gesetz ist in Preußen die äußere Stellung des Handarbeits-

---

*) Leitfaden für den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten. Berlin 1877, Dümmler.

**) Lehrbuch für den Handarbeitsunterricht. Leipzig 1882, Hoffmann & Ohnstein.

***) Anleitung zum Handarbeitsunterricht. Darmstadt 1882, Bergstraeßer.

†) Eine Darlegung der verschiedenen Methoden enthält mein „Beitrag zur Organisation des Handarbeitsunterrichts". Berlin 1897, Oehmigkes Verlag.

††) Auskunft hierüber geben die „Verhandlungen der 2. Generalversammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins". Gera 1893, Th. Hofmann.

unterrichts im Schulorganismus fest geordnet und von jeder Einsprache der Eltern befreit. Dispensationen davon dürfen nur laut ärztlichen Attestes eintreten. Während sonst dieser Unterricht an fast allen höheren Mädchenschulen sofort mit dem ersten Schuljahr und mit reichlicher Stundenzahl, 3—4 wöchentlich, begann, ist er leider jetzt an diesen Schulen sehr beschnitten worden. Nach dem preußischen Lehrplan vom 31. Mai 1894 darf er jetzt erst mit dem 3. Schuljahr beginnen und in jeder Klasse nur zwei Unterrichtsstunden wöchentlich beanspruchen. In Klassen über 20 Schülerinnen soll — ebenfalls danach — eine zweite Lehrerin eintreten. Dieses Zweilehrerinnensystem*) ist aber ein unangenehmer Notbehelf und beim strengen Klassenunterricht überhaupt unnötig, denn 30 Schülerinnen können dabei gut von einer Lehrerin unterrichtet werden. Vorlesen und fremdsprachliche Unterhaltung während der Handarbeitsstunden sind unstatthaft. Die Lehrkräfte für den Handarbeitsunterricht müssen die vorgeschriebene Fachprüfung bestanden haben.

Gehen wir nun der inneren Einrichtung nach. Die Lehrziele sind nach den preußischen Bestimmungen nur auf die notwendigen häuslichen Thätigkeiten beschränkt worden. Alle Luxusarbeiten, wie Plattstichstickereien, Filetarbeiten u. s. w., welche mit Vorliebe an vielen höheren Mädchenschulen gepflegt wurden, sind von jetzt ab aus derselben verbannt. Und das mit Recht. Die Lehrstoffe bestehen demnach im Häkeln, Stricken, Zeichnen, Zuschneiden, Nähen und Ausbessern von Wäschestücken und im Sticken. Übungstücher, an denen die verschiedenen Maschen, Stiche, Nähte u. s. w. erst einzeln geübt und dann zu einem übersichtlichen und abgeschlossenen Ganzen zusammengefügt werden, haben sich an allen Schulen eingebürgert. Dabei herrscht jetzt ganz besonders das löbliche Bestreben, die mühsamen, prunkvollen Tücher früherer Jahre, wie doppelseitige Kreuzstichtücher, große Stopftücher, Flicktücher mit Drei- und Sechsecken u. s. w. abzuschaffen und sie möglichst dem praktischen Leben anzupassen. Strümpfe und Hemden werden nach gleichem Schnitt und gleichen Maßen gearbeitet; letztere oft in verkleinertem Maße, um Zeit für mehrere Formen zu gewinnen. Diese sogenannten Normalstrümpfe und -Hemden beruhen auf einheitlichen Berechnungen, nach denen leicht jede verschiedene Größe hergestellt werden kann. Das Material für die praktischen Arbeiten muß für alle Schülerinnen einer Klasse genau dasselbe sein. Auch hier ist es beachtenswert, daß man von den früheren feinen Arbeitsstoffen abgekommen ist und jetzt mit starkem Material — starker Baumwolle, grobem Stramin, mittelstarker Leinwand u. s. w. — arbeiten läßt. Dies schont die Augen, fördert die Übung und erleichtert die Arbeit bei Lehrerin sowohl als Schülerin. Die Arbeiten bleiben in der Schule; jede häusliche Übung ist verboten. Was die gegenwärtige Methode im Handarbeitsunterrichte betrifft, so ist sie noch nicht abgeschlossen, trotzdem sie sich in den letzten Jahren sehr vervollkommnet hat. Sie legt Wert auf genaues Beobachten, schnelles Erfassen und sicheres, selbständiges Nacharbeiten, ist also durchgeistigter ge-

*) Näheres darüber in meinem „Beitrag“ S. 52.

worden. Klassenunterricht steht ja wohl in allen höheren Mädchenschulen für den Handarbeitsunterricht auf dem Programm. Aber dabei giebt es doch noch manchen Unterschied. Der Klassenunterricht, wo die Schülerinnen einer Klasse zwar gleiche Thätigkeiten und gleiche Normalarbeiten ausführen, aber einzelne Schülerinnen je nach Fleiß und Geschick bei den praktischen Übungen, unbekümmert um den gleichmäßigen Stand der Klasse, weiterarbeiten dürfen, so daß Einzelunterricht eintreten muß, und die Klasse nur durch die Besprechungen zusammengehalten wird, führt bloß fälschlich diesen Namen. Das wird auch erkannt, und deshalb sucht man ernstlich, den strengen Klassenunterricht *) mit Taktmethode und gleicher Arbeitsübung, wozu die Lücken- oder Zwischenarbeiten gehören, einzuführen. In den unteren Klassen müssen die Taktübungen anhaltender betrieben werden, um die Mädchen an genaues Arbeiten zu gewöhnen. Die Besprechungen werden jetzt meist eng mit den praktischen Übungen verknüpft und sehr eingeschränkt. Man verwirft auch immer mehr das mechanische Arbeiten endlos langer Nähte und läßt aus diesem Grunde die Wäschestücke oft in verkleinertem Maße anfertigen. Dabei geht man von dem Bestreben aus, die Schülerinnen möglichst viel Übungen, besser Bewegungsmöglichkeiten**) zu lehren, denn je mehr sie solche in sich aufnehmen, desto geschickter und selbstthätiger werden sie. Einen großen Fortschritt weist die Methode in der Verbesserung und Vermehrung der Anschauungsmittel auf. Das Resultat dieses strengen Klassenunterrichts aber ist eine erhöhte Durchschnittsleistung aller Schülerinnen. An einigen Schulen tragen die Schülerinnen Regeln, Berechnungen, Schnittzeichnen u. s. w. in sogenannte Musterbücher ein. In den letzten Jahren sind aber, um Zeit zur Übung zu gewinnen und zugleich gute Vorlage zum Kreuzstich u. s. w. zu geben, gedruckte Leitfäden für die Hand der Schülerinnen mit Erfolg eingeführt worden.

Die Verteilung des Lehrstoffs muß nach besonderen Rücksichten geschehen. Das Lehrziel der einzelnen Klassen ist möglichst klar zu bezeichnen und so aufzustellen, daß es auch schwächere Schülerinnen erreichen können. Es empfiehlt sich, in jeder Klasse mit einer Arbeit vollständig abzuschließen. Ebenso ist darauf zu achten, daß eine Übung auf die andere aufbaut, und die notwendigsten Arbeiten, Hemdennähen und Ausbessern, nicht in die letzten Schuljahre gelegt werden, damit auch diejenigen Schülerinnen, welche die Schule nicht ganz durchmachen, Gelegenheit haben, sie gründlich und schulgemäß zu lernen. Gut und richtig wäre es, wenn der Handarbeitsunterricht sofort mit dem ersten Schuljahr beginnen würde. Je früher dieser Unterricht anfängt, desto mehr werden Hand und Auge der Schülerinnen entwickelt, was auch anderen Fächern zugute kommt. Der Einwand, daß dies aus hygienischen Gründen falsch sei, ist nicht stichhaltig. Das Stricken soll unsere Kleinen nervös machen. Das ist aber durchaus nicht

*) Näheres darüber ebenda S. 21.

**) Näheres darüber in dem Aufsatze von Frl. Dr. med. A. Kuhnow: „Beobachtungen über den Wert des Handarbeitsunterrichts vom physiologisch-psychologischen Standpunkt aus“, gedruckt in den Verhandlungen d. Allg. D. Lehrerinnenvereins 1893.

der Fall, denn so unausgesetzt stricken sie noch nicht, daß durch die Fingerspitzen das übrige Nervensystem erregt werden könnte. Außerdem giebt es beim Klassenunterricht Neues durchzusprechen, vorzumachen und anzuschauen, wobei immer wieder Ruhepausen für die Hand eintreten. Dazu kommen die kleinen Mädchen fast ganz unvorbereitet zur Schule und können demnach gleichmäßiger unterrichtet werden und fortschreiten. Auch kann gerade dieses Unterrichtsfach den Klassen für andere Fächer in die Hände arbeiten, da die Kleinen für das Stricken u. s. w. manchen Anknüpfungspunkt von Hause mitbringen. Da aber an der höheren Mädchenschule das erste Schuljahr für den Handarbeitsunterricht schwer wieder zu erringen sein dürfte, so muß wenigstens das 2. Schuljahr für den Beginn desselben bestimmt werden. Erst mit dem 3. Schuljahr zu beginnen, wie der preußische Lehrplan vorschreibt, ist nicht zu empfehlen, teils aus den angeführten Gründen, teils weil der Lehrstoff nicht genügend durchgearbeitet werden kann. Denn auf die dort vorgeschriebenen zwei wöchentlichen Stunden wird sich wohl die höhere Mädchenschule ebenfalls in Zukunft beschränken müssen. Der preußische Lehrplan ist dadurch von den bisherigen Anschauungen im Handarbeitsunterrichte abgewichen, daß er als erste Übung in Kl. VII das Häkeln fordert, während sonst allgemein das Stricken als Anfangsübung galt. Für das Häkeln spricht scheinbar der Umstand, daß man hierzu nur eine Nadel braucht, zum Stricken aber 2—4, je nachdem man eine offene oder geschlossene Arbeit hat. Trotzdem ist das Stricken doch leichter, und das Halten der Arbeit strengt die Hände durchaus nicht mehr an. Das Stricken ist elementarer, die neuen Übungen kommen allmählicher an die Reihe. Beim Häkeln dagegen ist der Anfang einer neuen Tour und besonders das Stellen der Muster für die kleinen Anfängerinnen recht schwierig, weil ihr Formensinn noch zu wenig entwickelt ist. Des besseren Verständnisses wegen müssen die Muster vor dem Häkeln gezeichnet werden, da die Schülerinnen der unteren Klassen VIII oder VII aber hierzu noch nicht befähigt sind, so gehört schon aus diesem Grunde das Häkeln in eine obere Klasse. Das Lehrziel für Kl. VI und V heißt: Stricken, Ausbessern der Strümpfe. Mit diesem Ausbessern kann höchstens Anstricken von Spitzen gemeint sein, denn Einstricken von Fersen und Stopfen von Löchern kann erst dann vorgenommen werden, wenn das Stricken zwei volle Jahre betrieben wurde. Bei Kl. IV und III heißt es: Nähtuch, Zeichentuch, Stopftuch. Das Zeichentuch ist aber eine Vorübung zum Nähtuch, gehört also deshalb vor dasselbe, während man das Stopftuch besser nach dem Nähen eines Hemdes vornimmt, weil es schwieriger ist und mehr Verständnis verlangt. Kl. II und I fordert: das Hemd, das Ausbessern der Wäsche, Sticktuch. Dieses Pensum ist reichlich. Wenn nur ein Hemd auf dem Lehrplan steht, muß dies in natürlicher Größe gearbeitet werden, und dazu braucht man unbedingt ein Jahr, ebenso auch für das Sticken, welches an der höheren Mädchenschule gründlich zu betreiben ist. Bei dieser Aufstellung hat man das Ausbessern schlecht bedacht, selbst wenn das Sticktuch sehr gekürzt würde. Der nun folgende Lehrplan weicht daher teilweise von dem preußischen ab, enthält aber denselben Lehrstoff und sucht den

dargelegten Gesichtspunkten möglichst gerecht zu werden. Kl. IX: Die rechte Masche, die linke Masche, die Verbindung beider Maschen, das Abnehmen, die Hohlmasche (Löchertour) und das Abkanten werden am Strickbeutel geübt. Kl. VIII: Ein Paar Strümpfe (4×24 Maschen). Kl. VII: Das Häkeltuch. Kl. VI: I. Das Zeichentuch mit einfachem Kreuzstich (Zeichnen und Bilden der Ecken und Mitten an verschiedenen Stichbreiten. Zusammenstellen von Namen und Zahlen). II. Das Einstricken der Ferse. Kl. V: Das Nähtuch. Kl. IV: Das Mädchenhemd. Kl. III: Das Ausbessern. I. Das Flicktuch aus gemustertem und weißem Stoffe. II. Die Maschenstopfe. III. Das Stopftuch (Stopfen der Gewebe). Kl. II: Das Weißsticken am Sticktuch. Kl. I: I. Das Herren-Nachthemd (Zuschneiden und Nähen im verkleinerten Maße). II. Besprechung verschiedener Schnitte von Frauenhemden und anderer Wäschestücke; Zeichnen und Zuschneiden derselben aus Papier in verkleinertem Maße; je nach Zeit Nähen einzelner Stücke aus Stoff, ebenfalls verkleinert. — In jeder Stufe wird das Material, die Herstellung desselben, das Handwerkszeug u. s. w. eingehend besprochen. Auf Weihnachtsarbeiten sind 4—6 Wochen nach Vollendung des vorgeschriebenen Pensums zu rechnen. Nach diesen Aufstellungen ist jeder Schule noch reicher Spielraum für etwaige lokale Verhältnisse gelassen.

Als Lehrbücher sind zu empfehlen: J. Legorju, Kassel, Th. Kay. E. Weyrether, Breslau, F. Hirt. L. Götz, Darmstadt, J. Waitz. Krause-Metzel, Köthen, P. Schettlers Erben. Stobbe, Leipzig, Hoffmann & Ohnstein. E. Altmann, Soest, Nasse. Leitfäden für Schülerinnen gaben heraus: Legorju, Weyrether, Stobbe, Altmann. Lehrmittel: Wandtafeln für das Stricken von M. Rosing, Leipzig, Schneider. Wandtafeln für das Stricken, Häkeln, Zeichnen und Zuschneiden von Agnes Schallenfeld, Frankfurt, M. Diesterweg. Wandtafeln: Der Webstuhl, Die Baumwolle, Zubereitung des Flachses, Leipziger Schulbilderverlag, Wachsmuth. Setztafeln zum Stellen der Häkelmuster von G. Hillardt, Wien, Pichlers Ww. Strick-, Häkel-, Näh-, Flick- und Stopfrahmen, Frankfurt, L. Dann & Co. Ebendaselbst, Schnittteile zum Wäschenähen. Näh-, Flick- und Stopfrahmen von L. Dreverhoff, Zwickau. Ebendaselbst, Rollenpapier und verkleinerte Centimetermaße zum Zuschneiden. Vorlagen zum Kreuzsticken: Weyrether, Gera. 3 Tafeln aus Wachsleinwand für Kreuz- und Weißstickerei von Selma Schöne, Leipzig. Zur Besprechung von Flachs, Wolle, Seide u. s. w. dienen: Textilwaren von Th. Dreibax, Bensheim, J. Ehrhardt & Co.

L. Turnunterricht.

Von

Klara Heßling,

Vorsteherin einer höheren Mädchenschule in Berlin.

---

1. Die Bedeutung des Turnens.

„Kräftigung des Körpers, Natürlichkeit und Anmut der Bewegungen, richtige Haltung, Freude an frischer körperlicher Thätigkeit“ ist das Lehrziel des Turnunterrichts nach den preußischen Bestimmungen über das Mädchenschulwesen vom

31. Mai 1894. Die badische Verordnung lautet: „Der Turnunterricht hat in der Mädchenschule neben der allgemeinen doppelten Aufgabe, die Erhaltung und Befestigung der Gesundheit, die körperliche Gewandtheit wie die Herrschaft des Geistes über den Körper und die freie Ein- und Unterordnung unter ein Ganzes zu fördern, noch die weitere, der natürlichen weiblichen Anmut auch in der Haltung und den Bewegungen des Körpers zum Ausdruck zu verhelfen und so auch an seiner Stelle mitzuwirken an der Stärkung des Sinnes für das Schöne und Maßvolle."

Das Turnen bezweckt, das Gleichgewicht zwischen der körperlichen und geistigen Ausbildung herzustellen, den Körper zu einem gesunden, geeigneten Träger eines gesunden Geistes zu machen, den Geist zu erfrischen und die sittliche Thatkraft zu erhöhen.

Durch zweckmäßig gewählte Übungen wird die körperliche Entwicklung der Mädchen allmählich gefördert, ihre Gesundheit gestärkt, ihre Kraft gesteigert. Ihre Muskelkraft und Gelenkigkeit nimmt zu, sie lernen ihre erstarkten Glieder geschickt beherrschen, ihre gerade Haltung und muntere Bewegung erleichtern eine lebhafte und tiefe Atmung, der Brustkorb erweitert sich, die Lunge dehnt sich, der Blutkreislauf wird reger, das Wachstum steigt, ein gesunder Schlaf bringt Körper und Geist Erquickung, die Gesichtsfarbe wird blühend, die Gesundheit wird fester, krankhafte Anlagen verschwinden. Die Sinne werden entwickelt: das Auge lernt genau beobachten und Entfernungen schätzen; das Ohr wird durch den Rhythmus der Übungen geschärft. Der Körper zeigt Ausdauer, die Widerstandskraft erstarkt, Anstrengung wird ihm zur Lust. Dazu eignet das Turnen eine Reihe von Fertigkeiten an, die für das praktische Leben von Bedeutung sind.

Nicht nur den Körper aber bildet das Turnen, sondern auch den Geist. Es macht die Kinder aufmerksam, stärkt ihr Gedächtnis, lehrt sie richtig urteilen und führt sie zu schnellem, klarem Denken. Es veredelt ihren Geschmack, lehrt sie Wert legen auf Sauberkeit und Sorgfalt in ihrer äußeren Erscheinung und entwickelt ihren ästhetischen Sinn, da es sie durch Darstellung des Schönen zur Freude am Schönen erzieht.

Auch der sittliche Nutzen des Turnens ist beträchtlich. Er weckt in den Schülerinnen persönlichen Mut, läßt sie Schüchternheit und Angst überwinden, festigt ihren Willen, führt sie zu Geduld und Ausdauer, zu Besonnenheit und Selbstbeherrschung, zum rechten Selbstvertrauen. Es stärkt ihren Gemeinsinn, ihr Pflichtgefühl, ihre Hilfsbereitschaft, ihre Freude an freiwilligem Gehorsam und bildet so ihren Charakter zur sittlichen Freiheit.

2. Die Geschichte des Mädchenturnens.

Die Geschichte des Mädchenturnens führt uns zu den alten Kulturvölkern, besonders zu den Griechen, zurück, denen die Ausbildung des Körpers ebenso wertvoll wie die des Geistes erschien, und welche die harmonische leibliche Entwicklung der Jugend betonten, weil nur in einem gesunden Leibe eine gesunde Seele sich entfalten könne. Die Spartanerinnen, wie überhaupt die weibliche

Jugend des dorischen Stammes, turnten; die gymnastischen Übungen wurden schulgerecht mit ihnen betrieben. Unter Lykurg, der durch die Gymnastik dem Staate kräftige Mütter erziehen wollte, fanden sogar Wettkämpfe der Mädchen untereinander statt. Plato, der den Schulzwang für die männliche und weibliche Jugend forderte, weist auf den hohen Wert der Leibesübungen für die Mädchen hin und tritt für den Wettlauf derselben ein. Die Übungen waren Laufen, Springen, Diskus- und Speerwerfen. Besonders wurde der Tanz gepflegt. Unter den Bewegungsspielen ist vornehmlich das Ballspiel beliebt; spielt doch die phäakische Königstochter Nausikaa mit ihren Gefährtinnen Ball und tanzt den Reigen, als Odysseus sie gewahrt.

Im Mittelalter treten zunächst die gymnastischen Übungen zurück, weil nach den mönchischen Anschauungen nur Geist und Seele sorgsam zu pflegen, auf die Erstarkung des Körpers aber kein Gewicht zu legen sei. Die altgermanischen Frauen aber waren stark und tapfer, sie verteidigten sich und ihre Kinder in der Wagenburg; Brunhilde kämpft mit Siegfried im Sprung, im Stein- und Speerwurf.

Die Humanisten fordern die Gymnastik als Teil der Erziehung. Vittorino von Feltre († 1446) sagt: Von körperlicher Behendigkeit kann man meist auf einen durchdringenden Geist schließen. Durch Leibesübungen wird der Geist erheitert, die Gesundheit befestigt, die Verdauung erleichtert.

Auch die Reformatoren reden den Leibesübungen das Wort.

Joachim Camerarius († 1574) schätzt die Leibesübungen und betont die Jugendspiele.

Michel de Montaigne († 1592) sagt in seinen „Essais" über die Kinderzucht: Es ist nicht genug, die Seele des Kindes fest zu machen; man muß ihm auch die Muskeln stählen. Die Seele unterliegt der Anstrengung, wenn der Leib ihr nicht beisteht. Es ist nicht eine Seele, nicht ein Körper, den man erzieht, sondern ein Mensch.

Johann Amos Comenius († 1671) beklagt, daß der Begriff der Schule nicht zugleich die Idee der Körperbildung umfasse; er stellt als das letzte und höchste Ziel der Pädagogik die Harmonie zwischen Geist und Leib hin und fügt den Unterricht in den Leibesübungen dem Lehrplan seiner Schule ein.

John Locke († 1704), der Begründer der Schulgesundheitspflege, fordert Abhärtung und gymnastische Erziehung.

Jean Jacques Rousseau († 1778) meint: Soll der Körper der Seele gehorchen, so muß er Kraft besitzen; ein guter Diener muß stark sein. Je schwächer der Körper ist, desto mehr befiehlt er; je stärker er ist, desto besser gehorcht er. Ein kraftloser Körper schwächt auch die Seele. Das große Geheimnis der Erziehung ist, es so einzurichten, daß Leibes- und Geistesübung einander zur Erholung dienen. Er fordert, daß bei den Knaben mehr die Kraft, bei den Mädchen mehr die Anmut entwickelt werde. Sie sollen viel Bewegung haben, im Freien laufen und im Garten spielen.

Johann Bernhard Basedow († 1790), der Begründer des Philanthropinismus, weist ebenfalls in seinem „Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker" auf die Nützlichkeit mancher der von ihm für die Knaben genannten Leibesübungen auch für die Mädchen hin.

Sehr warm tritt Dr. Johann Peter Frank († 1821) in seinem „System einer vollständigen medizinischen Polizei" für das Mädchenturnen ein; er empfiehlt Spazierengehen, Laufen und Schlittschuhlaufen und fordert das Eingreifen des Staates.

Johann Christian Friedrich Guts Muths, der „Erz- und Großvater der Turnkunst" († 1839) hat seine Leibesübungen in Schnepfenthal zwar zunächst für Knaben geschaffen, aber später in seiner „Gymnastik für die Jugend" auch der Mädchen gedacht. Spricht er auch noch nicht von einer eigentlichen Gymnastik derselben, so empfiehlt er doch tägliche Bewegung im Freien, muntere und bewegende häusliche Verrichtungen, kleine Fußreisen und mit guter Auswahl für die Mädchen von 6 bis 12 und 14 Jahren selbst manche von den Knabenübungen, die gefahrlos, vorteilhaft und verständiger als das Reiten sind. Er begründet diesen seinen etwas festeren Ton der weiblichen Erziehung mit Rousseaus Ausspruch: La délicatesse n'est pas la langueur, et il ne faut pas être malsaine pour plaire. Die Leibesübungen haben nach Guts Muths folgende Wirkungen:

Gesundheit des Leibes — Heiterkeit des Geistes.
Abhärtung — männlicher Sinn.
Stärke und Geschick — Gegenwart des Geistes und Mut.
Thätigkeit des Leibes — Thätigkeit des Geistes.
Gute Bildung des Körpers — Schönheit der Seele.
Schärfe der Sinne — Stärke der Denkkraft.

Heinrich Pestalozzi († 1817) betont den hohen Wert der physischen Ausbildung des Menschen. Er will die körperlichen Anlagen des Kindes zu allseitiger Entfaltung bringen, er will, daß die Mädchen wie die Knaben der Vorteile der körperlichen Erziehung teilhaftig werden. Er drückt seine Wertschätzung des Turnens folgendermaßen aus: „Man weiß, die physische Ausbildung giebt Gesundheit, sie erhält das Leben, sie giebt Mittel zur Auszeichnung, sie giebt Ansprüche, sie giebt Rettung, sie giebt Anstand, sie giebt Mut, sie ist ein Präservativ gegen viele Krankheiten. Sie ist also eine notwendige, eine religiöse Kunst." Wurde der Wert seiner elementaren Gelenkbewegungen nicht anerkannt, so ist dies wohl auf seine eintönige Art des Unterrichts darin zurückzuführen.

Auch Jean Paul Friedrich Richter († 1825) wünscht in seiner Levana: „Das Kind tändle, singe, schaue, höre, aber der Knabe, das Mädchen laufe, singe, werfe, baue, schwitze und friere." Er verlangt, jeder Vater solle um sein Haus ein kleines gymnastisches Schnepfenthal bauen.

Friedrich Ludwig Jahn, der Vater der Turnkunst († 1852), schildert das Wesen der Turners in folgenden Worten: „Tugendsam und tüchtig, rein und ringfertig, keusch und kühn, wahrhaft und wehrhaft sei des Turners Wandel.

Frisch, frei, fröhlich, fromm — das ist des Turners Reichtum. Das allgemeine Sittengesetz ist seine höchste Richtschnur und Regel. Muster, Beispiel und Vorbild zu werden, darnach soll er streben." Jahn gedenkt in seinem 1810 erschienenen Deutschen Volkstum auch teilnahmvoll der Erziehung des weiblichen Geschlechts, das erst deutsch erzogen werden soll. Die Mädchen sollen außer in der Muttersprache auch in weiblichen Arbeiten, in der Wirtschaftskunst, in den höheren Ordnungen noch in der Gesundheitskunst, Erziehungskunst, Krankenpflege und in den Regeln über Dienst und Herrschaft unterwiesen werden. „Auch die Leibesübungen bleiben nicht ausgeschlossen, freilich müssen sie mäßig und weiblich getrieben werden. Leider fehlt noch immer ein Guts Muths für die weiblichen Leibesübungen."

Ernst Eiselen († 1846), Jahns Schüler und Mitarbeiter, trieb das Mädchenturnen mehr in orthopädischem Sinne. Er bildete auch Turnlehrerinnen aus, vermochte indes nicht, dem Mädchenturnen feste Wurzel zu geben.

Hans Ferdinand Maßmann († 1874), ebenfalls ein Schüler Jahns, unterrichtete in München eine Prinzessin des königlichen Hauses mit ihren Gefährtinnen und sprach warm für die hohe Notwendigkeit wohlgeordneter Leibesübungen für das weibliche Geschlecht. Er redet auch den Turnlehrerinnen das Wort. Einen für die Mädchen geeigneten Lehrstoff hat er aber nicht ersonnen.

F. W. von Klumpp († 1868) hat in Württemberg eifrig für das Turnen der Mädchen gewirkt.

In der Schweiz gab 1828 Heinrich Clias seine „Kallisthenie oder Übungen zur Schönheit und Kraft für Mädchen" heraus.

Adolf Werner († 1866) förderte in Dessau das Mädchenturnen, dem er aber so viele Äußerlichkeiten beimischte, daß seine dauernden Verdienste um dasselbe lange Zeit beanstandet wurden. 1834 erschien seine „Gymnastik für die weibliche Jugend" oder „Weibliche Körperbildung für Gesundheit, Kraft und Anmut."

Adolf Diesterweg († 1866) fordert Mädchenturnen, das er für noch notwendiger als das Turnen der Knaben erachtet.

Der Begründer aber des neuen Schulturnens und der eigentliche Schöpfer des Mädchenturnens ist Adolf Spieß († 1858). Er verlangt, daß das Turnen in den Unterrichtsplan eingereiht werde, daß nicht nur im Sommer, sondern auch im Winter geturnt werde, wozu natürlich ein heizbarer Raum vorhanden sein muß, daß die Turnhallen nahe bei der Schule liegen, die Turnstunden während des Vormittags stattfinden sollen, daß dem Unterrichte ein Turnpensum zu Grunde liegen müsse, und daß der Turnlehrer pädagogisch gebildet sei. Spieß geht, wie Pestalozzi, von der Bewegungsmöglichkeit aus; die Bewegungsfähigkeit des Leibes weist ihm die Einteilung für die Übungen. In seiner „Lehre der Turnkunst" hat er uns eine unerschöpfliche Fülle von Frei- und Ordnungsübungen, welch letztere er zu formvollen Reigen, die von Gesang begleitet wurden, zusammenstellte, und eine Neugestaltung der Gerätübungen gegeben.

Trotz der begeisterten Aufnahme, die Spieß mit seinem Mädchenturnen ge-

funden, konnte sich dieses nur langsam wegen der mannigfachen Vorurteile der Eltern und auch mancher Ärzte entwickeln. Besondere Verdienste um die Förderung des Mädchenturnens erwarben sich in Berlin H. Rothstein († 1865, ging bei seinen Übungen vom Bewegungszweck aus, wodurch sie einseitig und in zu engen Grenzen gehalten wurden), der Schulvorsteher Raaz (führte bereits zu Anfang der fünfziger Jahre das Mädchenturnen in seine Schule ein und übertrug als einer der ersten die Turnstunden Lehrerinnen), H. O. Kluge (gab 1850 „Turntafeln für Mädchen und Knaben" und 1873 „Das Mädchenturnen in den Klugeschen Turnanstalten in Berlin" heraus), Prof. Eduard Angerstein (wirkte als städtischer Oberturnwart bis 1895 kräftig für das Turnen der Mädchen, bildete zahlreiche Turnlehrerinnen aus, und entfaltete eine reiche schriftstellerische Thätigkeit), Schulrat Prof. Dr. Karl Euler (Unterrichtsdirigent an der Königl. Turnlehrerbildungsanstalt, hat bis 1880 in seinen Privatkursen eine große Zahl von Turnlehrerinnen ausgebildet, und außerdem viele und wertvolle Turnschriften veröffentlicht), Oberlehrer Professor G. Eckler (ist als Bibliothekar an der Königl. T. B. Anstalt thätig und hat mit seinem verewigten Freunde Angerstein die bereits in neunter Auflage erschienene „Hausgymnastik für Mädchen und Frauen" geschrieben); in Darmstadt Direktor Ferdinand Marx, in Heidelberg Dr. Karl Waßmannsdorf, in Karlsruhe Direktor Alfred Maul, in München Direktor G. H. Weber, in Dresden Dr. Moritz Kloß, in Leipzig Dr. Lion, in Braunschweig Turninspektor Aug. Hermann, in Hamburg Roedelius, in Stettin Prof. Dr. Rühl, in Breslau Direktor E. F. W. Krampe, in Chemnitz M. Zettler, in Auerbach i./V. O. Schettler, in Hannover Alfred Böttcher, in Basel W. Jenny. Die Unterrichtsbehörde wandte dem Mädchenturnen ihre Förderung durch Erlaß einer Prüfungsordnung für Turnlehrerinnen im Jahre 1875, durch Einführung des Turnens in den Schulunterricht im Jahre 1876 und durch Einrichtung von Staatsturnkursen zu. Turnlehrerinnen werden ausgebildet in der Königl. preuß. Turnlehrerbildungsanstalt zu Berlin, in der Königl. sächsischen in Dresden, in der Königl. bayrischen in München, in der Großherzoglich badischen in Karlsruhe, in der Großherzogl. hessischen in Darmstadt. Außerdem giebt es Privatvorbereitungen, z. B. in Berlin die von Frau Klara Heßling und die von Fräulein Klara Obst, in Stettin die des Herrn Dr. Rühl, in Wolfenbüttel die von Herrn Turninspektor Aug. Hermann geleitete; ähnliche Kurse werden in Bonn, Magdeburg u. s. w. abgehalten. Die staatliche Turnlehrerinnenprüfung kann abgelegt werden in Berlin, Königsberg i./Pr., Breslau, Halle, Bonn, Magdeburg. Die Prüfung ist eine theoretische und eine praktische. Die Prüflinge müssen in einem Aufsatze ihre allgemeine und ihre Fachbildung bekunden; in der mündlichen Prüfung müssen sie ihre Bekanntschaft mit der Geschichte des Turnens, ihre Einsicht in die Art seines Betriebes und seines Systems, Kenntnis der Geräte, Verständnis für die Einwirkung des Turnens auf den Körper und die erste Hülfe bei Unglücksfällen beweisen. In der praktischen Prüfung haben sie eine genügende Fertigkeit in den Frei- und Gerätübungen zu zeigen und außerdem zwei Lehrproben, von denen eine nicht vorbereitet wird, zu halten.

Von besonderem Nutzen für die Förderung des Mädchenturnens sind auch die Deutschen Turnlehrerversammlungen gewesen, die sich eingehend mit dem Betrieb und den Aufgaben des Turnens beschäftigten. Das Spießsche Turnen ist auf ihnen allseitig anerkannt und an seiner Erweiterung rege gearbeitet worden. Durch Vorträge werden auf diesen Versammlungen die Anschauungen geklärt; durch Einblick in das Turnen anderer Anstalten werden methodische Anregungen gegeben; die Lehrerinnen werden mit den Führern der Turnsache persönlich bekannt; das Gefühl gemeinsamer Arbeit, gemeinsamen Fortschritts bringt neue Berufsfreudigkeit.

Auch solche, die nach der Schule turnen möchten, finden in Fortbildungskursen dazu Gelegenheit. Der Wunsch der Turnlehrerinnen, sich in allen auf ihr Fach bezüglichen Gebieten weiterzubilden und zu vertiefen, hat zur Gründung von Vereinen geführt, die sich gedeihlich entwickelt haben. Es besteht in Schlesien die Vereinigung der Breslauer Turnlehrerinnen (gegründet 1882, Leiter Herr Direktor Krampe), in Pommern der Stettiner Turnlehrerinnenverein (1888 gegründet, Vorsitzende Fräulein A. Radke), in Berlin die Turnvereinigung Berliner Lehrerinnen (gegründet 1894, Vorsitzende die Schulvorsteherin Frau Klara Heßling, welche seit 1889 auch einen Privatfortbildungskursus leitet). Das Vereinsturnen muß den Charakter des Mädchenturnens festhalten, ausprägen, vertiefen.

3. Die Grenzen des Mädchenturnens.

Das Mädchenturnen soll dem Knabenturnen gleichwertig, aber nicht gleichartig sein. Der Zweck des Turnens für beide Geschlechter ist derselbe: körperliche, geistige und sittliche Tüchtigkeit. Der Unterschied liegt in der Wahl der Übungen, in der Übungsdauer und in der Methode. Alle Übungen, welche den Körper zu heftig erschüttern, wie z. B. bedeutende Weit- und Tiefsprünge, sind zu vermeiden, ebenso solche Bewegungen, welche unschön wirken, weil sie für Mädchen unschicklich erscheinen, wie beispielsweise Grätschstellungen. Die Übungsdauer ist bei anstrengenden Übungen zu kürzen; der Lauf ist z. B. nur bis zu höchstens 10 Minuten auszudehnen. Abweichend vom Knabenturnen werden beim Mädchenturnen außer den kräftigenden straffen Übungen auch zierliche Bewegungen, anmutige Stellungen, hübsche Zusammenstellungen vorgenommen; dienen die Gangübungen der Knaben vorzugsweise dazu, sie an kräftiges, ausdauerndes Marschieren und Laufen zu gewöhnen, so findet sich bei den Gangübungen der Mädchen neben dem einfachen Gehen eine Reihe von teils ruhigen, teils lebhaften Geschrittarten; besonders auch Tanzgeschritte werden geübt. Während die Ordnungsübungen der Knaben in reigenartigen Aufzügen gipfeln, die mit Gesang begleitet werden, finden die der Mädchen durch mannigfaltigen Wechsel und harmonische Verbindung von Ordnungs- und Freiübungen ihren fesselndsten Ausdruck in den Reigen, zu deren Begleitung sich außer dem Gesang auch Klavierspiel trefflich eignet.

Aus dem Gerätturnen der Mädchen sind alle Kletterübungen zu streichen; dagegen sind munteres Steigen, kräftiges Springen, energisches Hangeln, aus-

dauerndes Schaukeln und Schwingen zu üben. Alles, was wohlanständig aussieht, ist berechtigt.

In den Spielen der Mädchen treten die Parteispiele mehr zurück; die Kriegsspiele fehlen. Alles laute Wesen muß dem Turnen der Mädchen ferngehalten werden; schreiender Befehl, überlautes Zählen, stetiges Stampfen beim Schluß der Übungen sind zu unterlassen, denn sie stumpfen das Zartgefühl der Mädchen ab. Die Turnlehrerin zeige sich stets taktvoll und weiblich.

4. Der Turnlehrstoff.

Der umfangreiche Turnlehrstoff gliedert sich in Freiübungen, zu denen die Gliederbewegungen, die Gangübungen und die Ordnungsübungen mit den aus ihnen hervorgehenden Reigen gehören, in Gerätübungen, die entweder mit Handgeräten oder an festen Geräten vorgenommen werden, und in die den Frohsinn weckenden Jugendspiele.

Unter Freiübungen verstehen wir Übungen, bei welchen sich der Körper, frei von allen Geräten, ohne alle andere Stützfläche als den ebenen Boden, in den Zuständen des Stehens, Gehens, Hüpfens, Springens, Laufens und Drehens bewegt. Sie werden in Kopf-, Rumpf-, Arm- und Beinübungen eingeteilt. Freiübungen sind von hohem Werte, da sie die Turnerinnen zur freien Beherrschung ihres Körpers führen. Sie bilden die rechte Grundlage des Mädchenturnens, werden von der untersten Klasse an geübt und sind im späteren Verlauf häufig mit Handgeräten, besonders mit dem Stabe, auszuführen.

Die Gangübungen werden in den mannigfachsten Geschritten ausgeführt, doch ist vor allem den Schülerinnen ein schöner, anmutiger, einfacher Gang anzueignen. Die Gangarten sind ebenfalls vielfach mit Handgeräten, besonders dem Stabe und dem Ball, zu verbinden und sind auf den Schwebestangen und auf den Steigegeräten bis zu voller Sicherheit zu üben. In die Gangübungen sind die Tanzgeschritte einzureihen; denn Turnen und Tanz lassen sich aufs wirkungsvollste in Wechsel setzen.

Die Ordnungsübungen, die nur als Gemeinübungen denkbar sind, während sich die vorhergenannten von einer Übenden ausführen lassen, erziehen durch die klare Gliederung der Turnklasse die Übenden zu Geschmack und Lust an Ordnung; jede fühlt sich als Glied des Ganzen und empfindet, daß nur durch ihre gute Mitleistung das Gelingen der Übung aller ermöglicht wird. Die Ordnungsübungen umfassen das Bilden und Umbilden der Reihen und der Reihenkörper und ihre verschiedenartigen Bewegungen, die in Windungen, Reihungen und Schwenkungen bestehen. Die Reigen sind kunstvolle, einheitlich aufgebaute Zusammenstellungen von Ordnungsübungen, die durch schöne Schrittformen, hübsche Fassungen und ausdrucksvolle Armbewegungen höchst reizvoll ausgestattet werden können. Nach der Art der Schreitung werden Marsch- und Tanzreigen unterschieden; erstere werden im gewöhnlichen Gang, letztere in künstlichen Schrittarten ausgeführt. Der musikalischen Begleitung nach unterscheiden wir Gesang- und Musikreigen; die Gerätreigen, welche mit Bällen, Reifen, Stäben, Kastagnetten

und Holzringen ausgeführt werden, sind größtenteils Musikreigen, da das Singen bei der Handhabung der Geräte zu anstrengend sein würde.

An den festen Geräten wird das Schwebegehen, Steigen, Springen, der Hang und das Hangeln, der Stütz und das Stützeln, das Schaukeln und Wippen geübt. Als Schwebegeräte werden Schwebestangen und Schwebepfähle, als Steigegeräte das Steigebrett, die senkrechten und die schrägen Leitern, als Springgeräte der Springkasten, der Freispringel, der Sturmlauf, der Tiefspringel und das lange Schwingseil, als Hang- und Hangelgeräte die wagerechten und die schrägen Leitern, die senkrechten und die schrägen Stangen, als Stützgerät der Barren, als Schaukelgeräte die Schaukelringe, das Schaukelreck, die Schaukelbiele und der Rundlauf, als Wippgerät die Wippe benutzt. Die Handgeräte sind Holz- und Eisenstäbe, Hantel, Bälle, Holzringe, Kastagnetten, Reifen und das kurze Schwingseil. Die Übungen an und mit den Geräten sollen die Schülerinnen in der freien Beherrschung ihres Körpers sicher machen, ihre Kraft steigern, ihre Anmut erhöhen.

Die Jugendspiele, für welche jetzt wieder überall eine warme Teilnahme erwacht ist, werden in Sing-, Lauf- und Wurfspiele eingeteilt. Die Singspiele eignen sich meist für die Kleinen, sie sind vorzugsweise Nachahmungsspiele; doch sind sie auch mit den Großen zu betreiben, die viel Vergnügen daran haben. Die Laufspiele sind entweder Kreis- oder Parteispiele; die Wurfspiele bestehen in Ball- und Reifenspielen.

5. Der Turnlehrplan.

Die Übungen dürfen nicht in systematischer Reihenfolge vorgenommen werden, sondern müssen stufenweise dem körperlichen und geistigen Können der Kinder entsprechend aufgebaut sein. Alle Klassen sind am Turnen zu beteiligen, in allen werden Frei-, Gang- und Ordnungsübungen vorgenommen; die Gerätübungen beginnen erst in der vorletzten Klasse.

Die Freiübungen werden auf der Unterstufe so geübt, daß möglichst nur *eine* Übung angeordnet wird, also nur Kopfdrehen, Armschwingen, Schrittstellungen, damit die Kleinen ihre volle Aufmerksamkeit dieser einen Übung zuwenden können. Auf der Mittelstufe können die Schülerinnen gleichseitige zusammengesetzte Übungen ausführen; auf der Oberstufe können ihnen außer wechselreicheren Zusammenstellungen auch widerseitige Übungen zugetraut werden.

Die Gangarten umfassen in der 10. Klasse den gewöhnlichen Gang, den Zehengang und das Gehen mit Stampfen; in der 9. Klasse den Taktlauf, Nachstellgang, den Trittwechsel und den Tupfgang; in der 8. Klasse den Steige-, Storch-, Schlag-, Fersen-, Kniewippgang, den gewöhnlichen Lauf; in der 7. Klasse das Nachstellhüpfen, das Seitwärtsgehen mit Kreuzen, den Kiebitzgang; in der 6. Klasse den Spreizgang, das Kiebitzhüpfen, den Hopser- und Wiegegang, das Seitwärtslaufen; in der 5. Klasse den Spreizlauf, das Schottischhüpfen, die geübten Gangarten mit Niederhüpfen; in der 4. Klasse den Doppelkniewippgang und das Doppelschottischhüpfen; in der 3. Klasse das Wiegehüpfen, den Wiege-

lauf, den Schwenkhopfs, den Schrittzwirbel; in der 2. Klasse den Kreuzzwirbel, den Walzer-, Rheinländer- und Mazurkaschritt; in der 1. Klasse das Menuettschritt und das Gehen mit Bogenspreizen in den verschiedenen Gangarten.

In den Ordnungsübungen werden die Windungen, Reihungen und Schwenkungen, die in allen Klassen geübt werden, dadurch von Stufe zu Stufe schwerer, daß die Reihen verlängert, die Fassungen schwieriger oder aber fortgelassen werden, daß statt des gewöhnlichen Ganges die neuerlernten Gangübungen Verwendung finden, und daß die Züge von den Rotten, die Schwenkungen von den Reihen widerseitig ausgeführt werden. Die Reigen dürfen in jeder Klasse nur das Ergebnis des durchgearbeiteten Lehrstoffes sein.

An Geräten werden in der 9. Klasse der Ball, das lange Schwingseil und die Schwebestangen benutzt; dazu kommen in der 8. Klasse das Steigebrett, der Springkasten und die Schaukelringe; in der 7. Klasse der Ballkorb, der Freispringel, der Reifen und die wagerechten Leitern; in der 6. Klasse das Ballnetz, die Holzstäbe, die senkrechten Stangen, die schrägen Stangen und Leitern und der Rundlauf; in der 5. Klasse der Hantel, der Sturmlauf und der Barren; in der 4. Klasse die Kastagnetten und die Wippe; in der 3. Klasse der lange Holzstab, der Eisenstab, das kurze Schwingseil und die Schaukelbiele; in der 2. Klasse die Holzringe, der Schwebepfahl, das Schaukelreck, der Tiefspringel, das Reck; in der 1. Klasse werden die Übungen an allen Geräten zum Abschluß gebracht.

Die Jugendspiele sind für die Unterstufen, außer dem Ballspiel, vorzugsweise Nachahmungsspiele, für die Mittelstufe Laufspiele, für die Oberstufe, außer letzteren, die Wurfspiele; beide Arten werden auch als Parteispiele gespielt.

6. Der Betrieb des Turnunterrichts.

Soll der Turnunterricht den Schülerinnen die hohen Vorteile, die er ihnen gewähren kann, bringen, so muß sein Betrieb aufs sorgfältigste geregelt sein.

Die Turnhalle muß ausreichend groß, d. h. für 40 Schülerinnen etwa 20 m lang, 10 m breit und 5 m hoch, wenn irgend möglich mit Stabtäfelung, welche den Übenden das Grundstellungnehmen wesentlich erleichtert, versehen, gut gelüftet und nicht über 16° C. erwärmt sein; die über Kopfhöhe angebrachten Fenster sind bei grell einfallendem Lichte mit Vorhängen zu versehen. Die Geräte müssen vierfach vorhanden, leicht verstellbar und schnell wegzuräumen, die Handgeräte in Wandschränken untergebracht sein. Dem Raum ist ein behagliches Aussehen durch Anbringung von Büsten, Bildern und Sprüchen zu geben. Ein gutes Klavier ist für die Übungen nach Musik wünschenswert. Liegt ein Turnplatz neben der Halle, so ist er während der guten Jahreszeit möglichst oft zu benutzen.

Die Kleidung der Schülerinnen muß einfach, sauber, ordentlich, vor allem so bequem sein, daß die Bewegungsmöglichkeit nie gehemmt wird; sie darf weder einen ringförmigen Druck noch eine schädliche Reibung verursachen. Besonders

auf geeignetes Schuhwerk ist zu achten; hohe, spitze Absätze sind zu verbieten. Eine gleiche Turntracht, die auch wohl von hübscher Wirkung ist, kann den Kindern kaum vorgeschrieben werden; jedenfalls würden dadurch besondere Umkleideräume bedingt, welche unter regelmäßige Aufsicht zu stellen wären.

Die Turnstunden sind für alle Klassen, besonders für die Unter- und Mittelstufe, thunlichst zwischen die übrigen Unterrichtsstunden zu legen. Eine Klasse allein benutzt den Saal mit wirklichem Vorteil; das gleichzeitige Turnen mehrerer giebt vielerlei Störung; am besten werden dann die Freiübungen abwechselnd von der einen und der andern Lehrerin befohlen, und nur für die Gerätübungen werden die Klassen geteilt.

Wichtig ist die Persönlichkeit, die den Unterricht leitet. Meist ist jetzt Lehrerinnen der Turnunterricht übertragen, da sie der Eigenart des weiblichen Körpers und des Geschmackes der Mädchen naturgemäß leichter Rechnung tragen können; doch sind Lehrer durchaus nicht ausgeschlossen. Sie dürfen das Mädchenturnen nur nicht zu einem knabenhaften stempeln, wie die Lehrerin es nicht an Festigkeit fehlen lassen darf.

Die Turnlehrerin muß auf Pünktlichkeit im Beginn, im Schluß und im Besuch der Stunden halten. Nur durch ein ärztliches Zeugnis entschuldigte Schülerinnen sind vom Unterricht zu befreien; sie wohnen aber, wenn die Befreiung nicht wegen eines dauernden Übels eine immerwährende ist, den Stunden bei, um die Übungen wenigstens theoretisch kennen zu lernen. Kinder, die von einigen Übungen auszuschließen sind, wie auch geimpfte, welche nur die Beinübungen mitmachen, sind am besten ans Ende zu stellen.

Soll die Turnstunde den Schülerinnen den übrigen gleichwertig erscheinen, so muß die Lehrerin sich gründlich vorbereiten und anschaulich und anregend zu unterrichten verstehen. Mustergültiges Vormachen der Übungen, kurze und klare Erklärung, gründliches Üben, sofortiges Erkennen und geschicktes Verbessern der Fehler seitens der Lehrerin erfüllen die Kinder mit Lust zu dem ihrer Natur so zusagenden Turnen. Ist der Lehrton frisch und fröhlich, sehen die Kinder von Stunde zu Stunde einen planmäßigen Fortschritt, werden sie ebenfalls zum Vormachen der Übungen herangezogen, dürfen sie die Leistungen der Übenden beurteilen, werden sie zur Hilfestellung oder gar zur Hilfeleistung herangezogen, so wirkt der Unterricht dauernd anregend auf sie, so daß sie sich gern unterordnen, mit wahrer Freude auch Schwierigkeiten zu überwinden suchen und sich eine erfreuliche Fertigkeit aneignen. Lehrgeschick und Umsicht, die sich in dem geregelten Einzug in und dem geordneten Auszug der Kinder aus dem Saale, in der richtigen, schön gegliederten Aufstellung der Schülerinnen zu den verschiedenen Übungen, in der geeigneten Aufstellung der Lehrerin selbst, in der verständigen Verteilung der Übungen während der Stunde bekunden, sind die besten Mittel für eine gute Disziplin, ohne welche beim Turnen keine rechten Erfolge zu erzielen sind. Das Lehrgeschick äußert sich besonders im genauen, klar gegliederten Befehl. Der Befehl besteht aus zwei Teilen, dem Ankündigungswort, worin alles gesagt sein muß, was die Schülerinnen thun sollen, und dem

Ausführungswort, das sie zum Beginn der Übung auffordert. Ankündigungs- und Ausführungswort sind durch eine Pause zu trennen, die um so länger sein muß, je ungeübter die Kinder sind, da sie zum schnellen Überlegen gegeben wird. Der Befehl muß kurz, gut betont, genau, in allen Klassen einheitlich gegeben werden; er muß gut geordnet sein und darf nie zwecklos wiederholt werden. Während des Übens, das recht gewissenhaft zu pflegen ist, unterstützt die Lehrerin durch Benennen der Übung, Zählen oder Handklapp; sobald die Schülerinnen einige Sicherheit besitzen, läßt sie sie selbst laut, dann im Flüstertone zählen; zuletzt müssen sie ohne hörbare Unterstützung taktfest und selbständig die Übung ausführen; zur Gewohnheit darf das Zählen und Handklappen der Lehrerin nie ausarten.

Auch das Kürturnen darf den Schülerinnen gestattet werden. Entweder wählen sie ein Gerät, und die Lehrerin bestimmt die Übungen, oder sie führen an einem von der Lehrerin angeordneten Geräte ihre Lieblingsübungen aus; bei großer Vorsicht ist auch die Möglichkeit, an einer zur gleichzeitigen Benutzung aufgestellten Reihe von Geräten Kürübungen zu erlauben, nicht ausgeschlossen. Aber die Lehrerin trägt die Verantwortung, muß also Vorkehrungen treffen, die jedem Unglücksfall vorbeugen.

Die Musikbegleitung wird entweder von den verschiedenen musikalisch geschulten Schülerinnen oder auch von der Lehrerin, die sich dann so setzen muß, daß sie ihre Turnschar möglichst übersehen kann, übernommen. Marschierübungen mit Gesang sind unter der Voraussetzung, daß der Turnsaal staubfrei ist, häufig anzuordnen.

Die Urteile für die Leistungen im Turnen sind in den Zeugnissen nach denselben Gesichtspunkten zu erteilen, wie in den übrigen Gegenständen, und müßten ebenso in Anrechnung gebracht werden, wie bei diesen.

Turnlitteratur.

Geschichte des Turnunterrichts.

1. Encyklopädisches Handbuch des gesamten Turnwesens und der verwandten Gebiete. Herausgegeben von Schulrat Professor Dr. Karl Euler. 1893—96. Wien-Leipzig, Verlag von A. Pichler Witwe & Sohn.

2. Geschichte des Turnunterrichts von Prof. Dr. Karl Euler. (5. Band der Methodik von Kehr.) 1891. Gotha, E. F. Thienemann.

3. Entwicklungsgeschichte des Turnens von Prof. Dr. Hugo Rühl. 1895. Leipzig, Verlag von Ed. Strauch.

4. Die körperliche Erziehung des weiblichen Geschlechts von O. Pulwer. 1896. Berlin, H. Heyfelder.

Schrift für Zimmerturnen.

Hausgymnastik für Mädchen und Frauen von E. Angerstein und G. Eckler. 8. Auflage. Berlin 1892, H. Paetel.

Hausgymnastik für Gesunde und Kranke von E. Angerstein und G. Eckler. 17. Auflage. Berlin 1893, H. Paetel.

Zeitschriften.

Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel. Herausg. von Dr. H. Schnell und H. Wickenhagen. Leipzig, seit 1893. R. Voigtländer's Verlag.

Monatsschrift für das Turnwesen, mit besonderer Berücksichtigung des Schulturnens und der Gesundheitspflege, herausgegeben von Euler und Eckler. Berlin, seit 1882. Verlag von Hermann Heyfelder.

Methodische Schriften.

1. Turnbuch für Schulen als Anleitung für den Turnunterricht durch die Lehrer der Schulen von Adolf Spieß. Zweite Auflage, besorgt von J. C. Lion. 2 Bände. Basel 1880 und 1889.

2. Die weibliche Turnkunst von Dr. Moritz Kloss. 4. Auflage. Leipzig 1889, J. J. Weber.

3. Die Turnübungen der Mädchen von Alfred Maul. 4 Teile. 1879—1890. Karlsruhe, G. Braun.

4. O. Schettlers Turnschule für Mädchen, umgearbeitet von M. Zettler. 1. Teil 8. Auflage 1895. 2. Teil 7. Auflage 1893. Leipzig, R. Voigtländer's Verlag.

5. Turnübungen für Mädchen von J. Bollinger-Auer. 2. Auflage. 2 Bändchen. 1897. Zürich, Orell Füßli.

6. Turnbüchlein für Mädchen von L. Schützer. 1890. Hof, Rud. Lion.

7. Bemerkungen über Turnunterricht in Knabenschulen und Mädchenschulen von J. C. Lion. 4. Auflage. Leipzig 1888. Eduard Strauch.

8. Das Mädchenturnen in der Schule (mit Wochenstoffplänen) von Klara Heßling. 2. Auflage. 1896. Berlin, H. Heyfelder.

Spielbücher.

1. J. C. F. Guts Muths, Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes. 8. Auflage. Herausgegeben von J. C. Lion. 1893. Hof, Rud. Lion.

2. Turnspiele für Mädchen und Knaben von O. Schettler. 6. Auflage. Leipzig, 1891. R. Voigtländer's Verlag.

3. „Hinaus zum Spiel!" von W. Krause. 2. Auflage. 1893. Berlin.

4. Die Spiele in der Mädchenschule, von Hedwig Busch. 1895. Gotha.

5. Spielbuch für Mädchen von A. Netsch. 1895. Hannover, Karl Meyer.

6. Bewegungsspiele für Mädchen. 1894. Zürich, Orell Füßli.

7. Die Jugendspiele. Von Dr. Eitner. 8. Auflage. 1893. Leipzig, R. Voigtländer's Verlag.

Reigenbücher.

1. Reigen und Liederreigen für das Schulturnen aus dem Nachlasse von Adolf Spieß von K. Waßmannsdorf. 2. Auflage. 1885. Frankfurt a. M.

2. Buch der Reigen von W. Jenny. 2. Auflage. 1879. Hof.

3. Reigen für das Schulturnen von A. Hermann. 2. Auflage. 1894. Berlin, H. Heyfelder.

4. 20 Reigen für das Mädchenturnen von Klara Obst. 1891. Berlin. Hermann Heyfelder.

M. Gesangunterricht.

Von

Musikdirektor Moritz Vogel,

Gesanglehrer an der städtischen Höheren Schule für Mädchen zu Leipzig.

Die Bedeutung des Gesanges fällt zusammen mit der Bedeutung der Musik überhaupt, deren Einfluß auf den Menschen wir tagtäglich und unter den ver-

schiedensten Formen und Verhältnissen beobachten können, und der uns überdies auch durch große Geister aller Zeiten in überzeugender Weise bestätigt worden ist. Was ein Plato und Cicero schon vor Jahrtausenden empfunden und ausgesprochen, daß „nichts so leicht auf fühlende und empfängliche Seelen Eindruck habe, als die mannigfaltigen Töne der Musik, die die Schläfrigen belebt, und die Aufgeregten beruhigt, die ebensowohl Frieden in die Seelen gießt, als sie ihnen Spannkraft giebt", das gilt noch heute und klingt wieder aus den begeisterten Lobsprüchen unserer Dichter und Denker (Goethe, Schiller, Jean Paul) wie nicht minder aus den Warnungsrufen, zu denen sich einzelne durch die „vielfach so planlose musikalische Erziehung, die einen dicken Strich durch unsere ganze übrige Pädagogik zu machen droht" *), veranlaßt gefühlt haben. Wenn aber bei der Instrumentalmusik die Seele mehr frei und unbestimmt angeregt wird, so erhält beim Gesange durch das Wort die Wirkung eine bestimmte Richtung. Aus diesem Grunde kann die Vokalmusik, sofern sie an sich edel ist, als die vollkommenste Musik überhaupt hingestellt werden. Da überdies auch die menschliche Stimme die Ausübung der Musik in der unmittelbarsten Weise gestattet, so gilt der Gesang als das naheliegendste und allgemeinste musikalische Bildungsmittel, daher denn auch die moderne Schule dem Gesangunterrichte im Unterrichtsplane einen Platz längst gesichert hat.

Der Zweck des Gesangunterrichtes würde also der sein, durch eine möglichst vollkommene Gesangespflege der Jugend diejenige Förderung des Geistes und Gemütes zu sichern, die von der Musik überhaupt zu erwarten ist. Auf welchem Wege geschieht das am ehesten und leichtesten? Der Beantwortung dieser Frage, die uns zunächst angeht, treten wir näher, indem wir als maßgebend für eine ersprießliche Gesamtpflege zunächst folgende drei Haupterfordernisse hinstellen:

1. ein gutes musikalisches Gehör, 2. ein feines rhythmisches Gefühl und 3. ein möglichst klangvolles Organ.

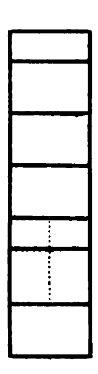
Jeder dieser drei Punkte möge nun einzeln kurz beleuchtet werden.

Musikalisches Gehör. Unter musikalischem Gehöre versteht man die Fähigkeit, einen einzelnen Ton oder eine ganze Tonfolge in Bezug auf die Tonhöhe richtig aufzufassen und wiederzugeben. Sie ist manchen Kindern angeboren, andere eignen sie sich mit der Zeit an, und nur wenige sind in dieser Beziehung so schwach, daß sie nicht wenigstens im Chore ohne Störung mitzusingen vermöchten. In jedem Falle ist das musikalische Gehör bildungsfähig, doch nur im jugendlichen Alter; später aufgewendete Mühe erweist sich in der Regel als erfolglos. Hauptsache ist dabei die, daß beim Kinde nichts vorausgesetzt werde. Die Gehörübungen sind vielmehr mit dem Nachsingen eines einzelnen Tones zu beginnen und von da aus auf langsamstem Wege fortzusetzen bis zum Aufbaue der vollständigen Durtonleiter, mit ihren verschiedenen Accordverbindungen. Hierzu gehört vor allen Dingen Geduld. Besonders schwache

*) W. H. Riehl, Briefe an einen Staatsmann (Kulturstudien aus drei Jahrhunderten). Stuttgart, Cotta's Verlag 1895.

Kinder sind für sich allein zu behandeln und nicht, wie so oft geschieht, nach den ersten unfruchtbaren Versuchen vom Singen auszuschließen. Oft nach Monaten noch stellt sich das Unterscheidungsvermögen bezüglich der Tonhöhe ein, während ein einmal zurückgestelltes Kind für den Gesang meist für immer verloren ist.

Von Wichtigkeit ist es, dem Gehörsinn zu Hülfe zu kommen durch das Auge. Zur Veranschaulichung der Verhältnisse der Tonleiter empfiehlt sich folgende bildliche Darstellung derselben, die den Vorteil hat, daß sie auch dem Vor-



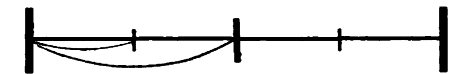
handensein der halben Stufen Rechnung trägt, was auf dem Notensysteme nicht der Fall ist. Die Tonleiterfigur, die nach oben und unten weiter fortgesetzt werden kann, ermöglicht auch schon auf dieser ersten Stufe die Betreibung von Treffübungen, wie sie auch das Einstudieren der Lieder in der wünschenswertesten Weise erleichtert *).

Rhythmisches Gefühl. Rhythmus nennt man die aus der Dauer der Töne entspringende Bewegung eines Tonstückes. Diese richtig, d. i. sowohl der Zeitdauer als auch den Accenten nach fein abgewogen auszuführen, hat mit dem musikalischen Gehöre zunächst nichts gemein, sie ist vielmehr Verstandes- und Gefühlssache, wenn sie sich mit jenem auch oft als allgemein musikalische Begabung vereinigt zeigt. Auch das rhythmische Gefühl läßt sich bis zu einem gewissen Grade bilden. Voraussetzung dabei ist volles Verständnis der Sache. Schon frühzeitig kann das Kind hierüber Aufschluß erhalten, und zwar ohne Bezugnahme auf die in dieser Beziehung ziemlich verwickelte Notenschrift. Der Rhythmus wird geordnet durch den Takt, d. h. durch regelmäßiges Schlagen, durch welches gleichmäßige Zeitteile abgeschnitten werden, die das Maß für die Dauer der Töne abgeben. Je nachdem ein Ton mehr oder weniger Schläge oder Zeitteile erhält, wird er länger oder kürzer. Es giebt Töne von ein, zwei, drei, vier und mehr Schlägen oder Zeiten, andererseits auch solche, die sich zu zweien, gleich oder ungleich, in eine Zeit teilen. In der Darstellung dieser verschiedenen Zeitwerte sind die Kinder frühzeitig zu üben, möglichst noch bevor das erste Lied gesungen wird. Der Anfang hierzu wird am besten mit dem

*) Siehe: Moritz Vogel, Das Tonsystem und die Notenschrift, im Zusammenhange mit dem Schulgesangunterrichte entwickelt, Leipzig, 1893, bei Max Hesse.

Taktschlagen gemacht, welches unter genauer Einhaltung der Accente mit den Händen auszuführen ist, während die später darnach zu betreibenden rhythmischen Übungen am besten im Sprechton erfolgen.

Auch hier ist möglichst anschaulich zu verfahren. In folgender Taktfigur bezeichnen die senkrechten Striche die Taktschläge, die wagerechten die



Taktzeiten und die Bogen die zu veranschaulichenden Rhythmen, von denen der erste ein Ton von einem Schlage oder einfacher Zeit, der zweite ein Ton von zwei Schlägen oder zweifacher Zeit ist.

Wenn irgendwo, so bedarf hier die Notenschrift eines Kommentars, denn die für die verschiedenen Zeitwerte angenommenen Notenzeichen sind durchaus willkürlich gewählt.

Das Organ. Ein schönes, sympathisches Organ wird im allgemeinen als erste Bedingung für den Gesang betrachtet, — dabei sind aber ein gutes Gehör und rhythmisches Gefühl Voraussetzung, denn ohne das würde auch die schönste Stimme ihre Wirkung verfehlen, wenigstens auf musikalische Gemüter. Umgekehrt vermögen oft Sänger und Sängerinnen mit wenig Stimmmitteln noch zu wirken, wenn ihr Gesang sonst musikalische Eigenschaften aufzuweisen hat.

In der Schule kommt auf die Qualität der Stimme zunächst gar nichts an. Die Stimmen sind hier alle unfertig und sollen erst etwas werden; auch bewirken hier viele Kräfte eine Leistung, und vereinte Kraft vermag schließlich auch hier etwas auszurichten. Es versteht sich von selbst, daß eine gute Tonerzeugung, insbesondere auch eine schöne Klangfarbe, von vornherein angestrebt werden muß. Wichtiger aber als das ist, daß die gesungenen Töne musikalisch abgestimmt und ins Einvernehmen gesetzt werden mit dem durch das Tonsystem festgestellten Grundstoffe, nämlich der Dur- und Molltonleiter und den beiden Tongeschlechtern eigenen Accordverbindungen. Die Stufenschritte der Tonleiter, Terzen- und Sextensprünge, die drei Grundaccorde, insbesondere auch der Dominataccord mit seiner Auflösung, und das Alles in Dur und Moll, — daraufhin hat die Anwendung der Stimme zu erfolgen. Es ist also das „Was", das uns anfänglich bei Bildung der Stimme beschäftigt, weniger das „Wie". In demselben Maße aber, wie diese von Stimme und Gehör gemeinsam zu überwindende Schwierigkeit als solche in den Hintergrund tritt, kann die Pflege der Stimme vorausgehen. Derselbe musikalische Grundstoff, der um seiner selbst willen der Stimme erst mühsam zugeführt werden mußte, dient, zu technischen Übungen verarbeitet, der letzteren schließlich als Bildungsmittel. Hierbei ist vor allen Dingen darauf zu achten, daß die Stimme ihrer Natur gemäß behandelt werde. Die Mädchenstimme hat drei Register, ein tieferes (Bruststimme), ein mittleres (Mittelstimme) und ein höheres (Kopfstimme). Die Übungen sind nun so einzurichten, daß die Register möglichst gleichmäßig ausgebildet werden. Das

bedingt vor allem häufigen Wechsel in der Tonlage (Transponieren) und schließt andauernde Beschäftigung in ein- und derselben Stimme (vorzüglich in der dritten Stimme) ganz entschieden aus. Vorsichtige Behandlung erfordert die Mädchenstimme besonders auch während der Zeit der Mutation, die ins 13.—15. Jahr fällt und einzelnen Mädchen oft stark mitspielt*). Daß der Gesangunterricht wegen der Mutation in der Mädchenschule zu irgend einer Zeit ganz auszusetzen sei, davon haben wir uns bisher noch nicht zu überzeugen vermocht.

Musikalische Kenntnisse. Es ist keine Frage, daß, wo die bisher besprochenen drei Haupterfordernisse vorhanden sind, der Ausübung des Gesanges nichts im Wege steht. Tausende von Sängern und Sängerinnen singen und besitzen hierzu nicht mehr als eine gute Stimme und musikalisches Gehör. Freilich sind sie mit ihrer Gesangpflege stets abhängig von anderen. Ein Sänger, der nichts weiter gelernt hat, als nur richtig nachzusingen, ist nicht imstande, auch nur das kleinste Lied in selbständiger Weise auszuführen, er muß vielmehr auf dem Wege des Vorspielens und Nachsingens mühsam für seine Aufgabe vorbereitet werden. Abgesehen davon, daß eine derartige Unbeholfenheit und Ungeschicklichkeit eben nicht sonderlich ehrt, ist das Studium von halbwegs schwierigen Werken auf diese Weise eine Plage; auch wird die Leistungsfähigkeit des Einzelnen sowohl wie eines ganzen Chores unter solchen Umständen selbstverständlich immer nur eine sehr beschränkte sein. Die Schule, die so viel Zeit auf den Gesangunterricht verwendet, kann und soll mehr leisten. Wenn sie nicht einseitig ihre Zwecke verfolgen, sondern darauf Bedacht nehmen will, daß die Kinder auch musikalisch etwas mit hinausnehmen in das Leben, und das nicht nur an mechanisch erlernten Liedern, sondern auch an Fertigkeit im Studium von solchen, so hat sie die Schülerinnen nicht nur praktisch, d. i. mittels Stimme und Gehör, sondern auch theoretisch, nämlich mit dem Verstande, insofern in in das Tonsystem einzuführen, als das praktisch erlernte Tonmaterial auch die der Musik eigentümliche schriftliche Darstellung erhält, um später aus derselben wieder zurückversetzt zu werden in den Klang (Treffen).

Wünschenswert ist es, hiermit möglichst früh zu beginnen, schon um dem Kinde die Auffassung der Tonverhältnisse zu erleichtern. Als Ersatz für die Notenschrift, deren Verständnis bei Kindern im ersten Stadium des Gesangunterrichts nicht wohl vorausgesetzt werden kann, empfiehlt sich die bereits früher erwähnte Tonleiterfigur, die bei gleichzeitiger Anwendung der Taktfigur zur Veranschaulichung der grundlegenden musikalischen Begriffe vollständig ausreicht, ja die Notenschrift vielfach erklärend ergänzt. Während des die ersten Unterrichtsjahre ausfüllenden Vorbereitungskursus können die Schülerinnen das Tonsystem in seinen Grundzügen kennen gelernt haben, ohne von den Schwierigkeiten, welche die Notenschrift darbietet, irgendwie behelligt worden zu sein. Die auf der Mittelstufe erfolgende Einführung in die Notenschrift geschieht im genauen

---

*) Vergleiche hierüber, wie über den ganzen das Organ behandelnden Abschnitt: Moritz Vogel, Über Pflege und Schonung der Kinderstimme, Leipzig, 1896, bei Julius Klinkhardt.

Anschlusse an die genannten beiden Tonfiguren und vollzieht sich dann spielend. Um sicher zu gehen, ist es ratsam, zunächst die Notenschrift nur nach einer Richtung hin, das ist nach der Tonhöhe und später erst nach Seite der Tondauer hin vorzunehmen. Ist dann zunächst die C-dur-Tonleiter auf das Notensystem übertragen, folgen der Reihe nach die anderen leichteren Durtonleitern, etwa bis zu drei Kreuzen und drei Been. Daran würde sich die Molltonleiter schließen u. s. f. Damit würde die Einführung in das Tonsystem der Hauptsache nach vollendet sein. Der Oberstufe verbleibt die freie Verwendung des Erlernten, sowie der weitere Ausbau des Tonsystems, soweit der praktische Übungsstoff hierzu Veranlassung bietet.

Methode. Aus dem bisher Gesagten würde sich für die Betreibung des Unterrichtes folgende Methode ergeben*).

A. Unterstufe (Vorbereitungskursus).

1. Stufenweise Zusammensetzung der Tonleiter unter Einhaltung der Gruppen 1 2, 1 2 3, 1 2 3 4, 1 2 3 4 5, — 1 3 5, 2 4 5, — 1 2 3 4 5 6, — 1 4 6, — 1 2 3 4 5 6 7 8, — 1 3 5 8, 1 4 6 8, 2 4 5 7, 1 3 5 8. Fortsetzung der Tonleiter und der Accorde über Grundton und Oktave hinaus. Die Tonleiter mit leiterfremden Tönen versetzt.

2. Daneben herlaufend: Rhythmische Übungen. Herstellung des zwei- und dreiteiligen Taktes (Taktschlagen), Abmessen verschiedener Rhythmen, als Töne von ein-, zwei-, drei- und vierfacher Zeit, Teilen einer Zeit unter zwei Töne, a. zu gleichen, b. zu ungleichen Teilen (punktierter Rhythmus). Der Ton von 1½ Zeit, durch einen Ton von halber Zeitdauer ergänzt (Nachschlagen) u. s. f.

Das Anschauungsmittel bildet auf dieser Stufe die bildlich dargestellte Tonleiter und die Taktfigur. Im übrigen wird hier nach dem Gehör gesungen.

B. Mittelstufe.

1. Einführung der Notenschrift in Bezug auf die Tonhöhe. Notenlinien und Zwischenräume als Tonstufen. Reihenfolge der Tonstufen. Die Note als Zeichen für das Erklingen des Tones. Hülfslinien und Hülfszwischenräume. Das musikalische Alphabet. Benennung der Noten nach dem G-Schlüssel, a. die fünf Linien, b. die vier Zwischenräume u. s. f. Übertragung des auf der Unterstufe gewonnenen Tonmaterials auf die C-dur-Tonleiter. Übungen in C-dur. Die G-dur-Tonleiter. Das Kreuz als Erhöhungszeichen. Übungen in G-dur. Die F-dur-Tonleiter. Das Be als Erniedrigungszeichen. D-dur, B-dur, A-dur, Es-dur.

2. Einführung der Notenschrift in Bezug auf den Takt (etwa gleichlaufend mit den Übungen in G-dur). Einteilung der Notenwerte in Ganze (vierfache Zeit),

*) Genauer ausgeführt findet sich der nachfolgend skizzirte Plan in des Verfassers bereits genanntem Werkchen: Das Tonsystem und die Notenschrift 2c.

Halbe (zweifache Zeit), Viertel, Achtel ꝛc. Die Notenzeichen hierfür. Der Punkt neben der Note. Die Pausen. Übung im Abmessen von Zeitwerten nach Noten.

3. Die Moll-Tonleiter. Die dritte und sechste Stufe als Unterscheidungsmerkmal zwischen Dur und Moll. Veränderung des ersten und zweiten Accordes. Der Klangunterschied zwischen Dur und Moll. Übungen in A-moll, E-Moll, D-moll.

C. Oberstufe.

Fortsetzung des Quintenzirkels. Veranschaulichung desselben. Weitere Übungen in der Molltonleiter. Die harmonische und die melodische Weise der letzteren. Von der Modulation. Tonleiter und Accorde mit Wechselnoten versetzt. Die chromatische Tonleiter ꝛc.

Soviel über die Methode. Die Beantwortung der Frage, wieviel Zeit etwa auf die einzelnen Kurse zu verwenden sei, hängt von den Verhältnissen, insbesondere auch davon ab, wann mit dem planmäßigen Unterrichte begonnen wird, doch dürften je 2 Jahre für die Unter- und Mittelstufe und 3 Jahre für die Oberstufe wohl als Minimum zu betrachten sein. Das Pensum für die Unter- und Mittelstufe ist stark genug, um Stoff für zwei Jahre zu bieten, sei es durch Teilung des methodischen Theiles oder durch Wiederholung desselben, im letzteren Falle natürlich unter Anwendung eines zweijährigen Turnus für die Lieder. Eine Abkürzung des Verfahrens könnte vielleicht auf der Unterstufe eintreten insofern, als ein Teil der Mittelstufe (etwa bis zur Einführung der C-dur-Tonleiter) auf sie herübergenommen würde. Dies für den Fall, daß dem Lehrer daran liegt, die Kinder möglichst bald mit der Notenschrift bekannt zu machen. Möglichst früh begonnen und langsam vorwärts gegangen — das sichert den Erfolg, jedenfalls mehr als das umgekehrte Prinzip. Abgesehen davon, daß später die Zeit durch mancherlei praktische Bedürfnisse in Anspruch genommen wird, haben ältere Kinder zum Erlernen der musikalischen Anfangsgründe erfahrungsgemäß nicht mehr die erforderliche Geduld. Leider wird diese Thatsache oft übersehen, daher denn auch unsere Schulen in Bezug auf musikalisches Wissen und Können oft so viel zu wünschen übrig lassen.

Der angewandte Gesang. Die vorstehend skizzierte Methode beschäftigt sich nur mit der stimmlich-musikalischen Seite des Unterrichts. Sebstverständlich hat sich der Liedgesang dem genau anzuschließen. Er tritt ein so bald als möglich, d. i. auf der Unterstufe, wenn die Kinder gelernt haben, den Tonumfang von 1—5 der Tonleiter zu beherrschen. In diesem Umfange bewegen sich die einfachsten Volkslieder, wie: Winter ade! Schlaf', Kindchen, schlaf' ꝛc. Hier ist also Station zu machen. Der Tonumfang von 1—6 führt uns eine weitere Anzahl von Liedern zu, die alle für das zarte Kindesalter passen. Mit jedem weiteren Schritte in der Tonleiter wächst das zur Verfügung stehende Liedmaterial, so daß der Lehrer reichliche Auswahl hat, und trotz der musikalischen Einschränkung ein Mangel an zeit- und stimmungsgemäßen Liedern nie eintreten wird. Denn neben der musikalischen Seite des Unterrichts verlangt auch jene

ihr Recht, welche ihr Augenmerk auf den Text lenkt und fordert, daß den Kindern Stoffe zugeführt werden, die in ihrem Ideenkreise liegen. Der Gesang soll die Kinder begleiten durch die verschiedenen Jahreszeiten, bei kirchlichen und anderen Festen, beim Spiele, ja selbst in verschiedene andere Unterrichtsstunden hinein (Religion, Geschichte, Anschauungsunterricht, Turnen, neuerdings sogar Französisch und Englisch). Alle diese Bedürfnisse können befriedigt werden, ohne daß der Gesangunterricht seines musikalischen Charakters entkleidet wird. Zur Wahrung desselben empfiehlt es sich, für die Unterstufe die Lieder dem Tonumfange nach zu ordnen, für die Mittelstufe aber nach den Tonarten. Auf der Oberstufe kann und soll die Einführung in das Tonsystem der Hauptsache nach beendet sein, daher denn auch die Anordnung des Liedstoffes hier einem musikalischen Zwange nicht mehr unterliegt. Es ist durchaus wünschenswert, daß der Lehrer auf der Oberstufe in Bezug auf die Auswahl der Lieder freie Hand habe, einmal des praktischen Bedürfnisses halber, zum andern aber auch, damit er seine Aufmerksamkeit in genügendem Maße der Pflege der Stimme, die in dem hier in Frage kommenden Alter besondere Rücksicht verlangt, zuwenden könne. Es erscheint nicht überflüssig, darauf hinzuweisen, daß die Oberstufe nicht sowohl schwierige als einfache, aber gediegene Lieder in reichlicher Auswahl verlangt und das ein- und mehrstimmig, mit und ohne Begleitung. Die Regel sei der ein- und zweistimmige Gesang; der drei- oder gar noch mehrstimmige hat nur als Ausnahme Geltung. Die Beschäftigung in den Außenstimmen ist den Schülerinnen stimmlich durch geeignete Transposition zu erleichtern.

In diesem Zusammenhange sei auch das Kapitel „Vortrag" kurz gestreift. Der Vortrag hängt ab, außer von der Qualität des Tones (Klangfarbe), von der Anwendung der dynamischen Schattierungen und ganz besonders auch von der Textaussprache. Was die dynamischen Zeichen anlangt, so handelt es sich dabei um ganz bekannte Dinge, deren Verwertung auf dem richtigen Empfinden, resp. im guten Geschmacke beruht. Über beides lassen sich Regeln nicht gut aufstellen. Bezüglich der Aussprache können wir nur empfehlen, jedes Lied, bevor es gesungen wird, einmal unter Wahrung eines sinngemäßen Ausdruckes sprechen zu lassen. Überhaupt müßte den Sprechübungen, besonders auch vom Anfange an, beim Gesangunterrichte ein breiterer Raum gegönnt werden, als es zumeist wohl geschieht.

Unterrichtsmittel.

Die Unterrichtsmittel lassen sich einteilen a. in Gesangschulen und methodische Übungen, b. in Liedersammlungen und andere zum Gebrauche beim Gesangunterricht bestimmte Musikalien. Über Gesangschulen und methodische Übungen gestattet sich der Verfasser im allgemeinen die Bemerkung, daß dieselben oft ihren Zweck insofern verfehlen, als sie zu breit und umständlich angelegt sind. Die technischen Übungen zumal enthalten oft Dinge, zu deren Betreibung die Schule niemals Zeit und Lust haben wird. Was der Gesangschüler in dieser Beziehung zu lernen hat, ist im Grunde genommen nicht viel. Dem

Lehrer, der seiner Sache gewiß ist, wird zur Verständigung hierüber und zur Herstellung der nötigen Übungen die Wandtafel genügen. Wo aber besondere methodische Übungen gebraucht werden, sind sie in der kürzesten Form jedenfalls am willkommensten. Die Hauptsache bleibt doch immer der Liedgesang. Alles andere ist nur Vorbereitung dazu. Wenn die Treffübungen so eingerichtet sind, daß sie zugleich der Stimmbildung dienen — es läßt sich beides sehr gut miteinander verbinden —, so verdienen sie, wiederum der Kürze halber, den Vorzug vor anderen. Im übrigen bleibt sich's wohl gleich, ob der methodische Teil mit dem Liedstoffe direkt in Verbindung gesetzt ist, oder ob er für sich allein gegeben wird.

Die nun folgende Zusammenstellung von Unterrichtswerken kann aus räumlichen Gründen keine vollständige sein. Doch ist zu hoffen, daß die nach bestem Ermessen getroffene Auswahl um so eher von Nutzen sein wird.

An Gesangschulen empfehlen wir aus der älteren Zeit:

E. Richter, Anweisung zum Gesangunterrichte, Essen, bei Bädeker. Eine auf Anschauung beruhende, gründliche Darstellung alles dessen, was beim Schulgesangunterrichte in Frage kommt.

J. J. Schäublin, Gesanglehre für Schule und Haus. Zwei Ausgaben, eine für den Lehrer, die andere für die Hand der Schüler. Basel, bei Bahnmeier. Bekannt geworden durch die hierzu gehörigen 30 Tafeln für den Gesangunterricht.

F. W. Sering, Die Kunst des Gesangs in der Elementarschule, Mittelschule, höheren Töchterschule 2c. Leipzig, bei Carl Merseburger. Ein sehr gründliches und tüchtiges Werk, welches den weitgehendsten Anforderungen zu entsprechen vermag.

B. Widmann, Gehör- und Stimmbildung. Leipzig, bei Carl Merseburger.
Keine eigentliche Gesangschule, bietet aber nach verschiedenen Seiten hin in so reichlichem Maße Anregung und Belehrung, daß das Studium des Werkes nur angelegentlichst empfohlen werden kann.

Von neueren Erscheinungen seien genannt:

A. Greßner, Eine Anleitung zur Erteilung eines rationellen Gesangunterrichts. Quedlinburg, Viewegs Verlag. Befaßt sich nicht nur gründlich mit der musikalischen Seite des Unterrichtes, sondern bringt auch manches andere, z. B. die Textfrage, in sehr fesselnder Weise zur Sprache. Höchst beachtenswert.

M. Vogel, Das Tonsystem und die Notenschrift, im Zusammenhange mit dem Gesangunterrichte entwickelt. Leipzig, bei Max Hesse. Hat sich die Aufgabe gestellt, zu zeigen, wie die Schüler am ehesten zum Notenlesen, resp. zum Treffen zu bringen sind.

— Über Pflege und Schonung der Kinderstimme. Leipzig, bei Julius Klinkhardt. Sucht voriges Werkchen zu ergänzen durch Behandlung alles dessen, was die Pflege der Stimme angeht.

Für die Hand der Schülerinnen bestimmt sind folgende Übungshefte. Die hier getroffene Anordnung kann als progressiv gelten.

M. Vogel, Kleine Elementar-Musiklehre, nebst einem Anhange von 60 Stimm- und Treffübungen. Leipzig, bei Gebr. Hug. Beschränkt sich auf das allernotwendigste Maß theoretischen Wissens und Könnens. Besteht zum Teil in Fragen und Aufgaben.

W. Sturm, Gesangstudien für Mittel- und Oberschulen. Berlin, bei Fr. Luckhardt. Heft I für den Lehrer, Heft II für die Schüler bestimmt. Methodisch geordnet. Enthält vorzügliche zweistimmige Übungen im polyphonen Stile.

B. Widmann, Sammlung polyphoner 2- und 3stimmiger Übungen und Gesänge für höhere Töchterschulen ꝛc. 4 Hefte. Leipzig, bei Carl Merseburger. Zum Teil sehr schwer, hat aber verschiedene Auflagen erlebt.

F. W. Sering, Vollständiger Gesangunterricht in den oberen Klassen höherer Mädchenschulen ꝛc. Leipzig, bei Julius Klinkhardt. Ist eine Gesangschule mit dem Ziele einer schon mehr künstlerischen Ausbildung, nur daß die Übungen größtenteils zweistimmig sind. Versteigt sich sogar zur Anwendung der alten Kirchentöne.

Liedersammlungen, in die eine Methode derart eingezogen ist, daß das Lied die praktische Anwendung jener bildet:

B. Widmann, Praktischer Lehrgang für einen rationellen Gesangunterricht. 6 Hefte. Leipzig, bei C. Merseburger. Gut, müßte aber für die oberen Klassen der höheren Mädchenschulen in geeigneter Weise ergänzt werden. Dasselbe gilt auch von

Mason-Zeidler-Unglaub, Neue Gesangschule. 4 Hefte. Leipzig, bei Breitkopf & Härtel. Der methodische Teil ist auch für sich allein auf Tafeln zu haben. Bezüglich der Anschauung, auf welche das Werk stark berechnet ist, meinen es die Herausgeber oft fast zu gut. Immerhin aber ist die Absicht löblich.

Einen methodischen Teil als Anhang enthält:

Ph. Beck, Liederbuch für höhere Mädchenschulen. Leipzig, bei H. Bredt. 3 Bände. Gediegen und selbst für weitgehende Bedürfnisse ausreichend.

Mit einem Abriß aus der allgemeinen Musiklehre als Anhang versehen sind:

Robert Schwalm, Schulliederbuch. Breslau, bei C. Becher, und Damm, Liederbuch für Schulen. Leipzig, bei Th. Steingräber. Beides gute Sammlungen.

Liedersammlungen, die nur Lieder enthalten, sind:

Moritz Vogel, Liederbuch für höhere Mädchenschulen. Unter-, Mittel- und Oberstufe. Leipzig, bei Gebrüder Hug.

F. Knape, Neuer deutscher Liederschatz. Potsdam, bei Rentel.

Ludwig, Erk und A. Jakob, Deutscher Liedergarten. 3 Hefte. Essen, bei Bädeker.

F. W. Sering, H. 121 u. H. 122. Gesänge für die Chorklassen höherer Töchterschulen ꝛc. 1—3stimmig, mit und ohne Begleitung. Lahr, bei Schauenburg.

R. Hauer, Alauda. Sammlung von Liedern, Duetten, Terzetten, teils mit Begleitung, teils a capella zu singen, zum Gebrauche für die mittleren und oberen Klassen von höheren Töchterschulen ꝛc. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing.

R. Palme, Neue und alte geistliche und weltliche Frauenchöre, mit besonderer Berücksichtigung des Stimmumfangs der Schüler der 1. Gesangklasse höherer Töchterschulen ꝛc. 1. Teil 3stimmig. 2. Teil 4stimmig. Leipzig, bei Max Hesse.

R. Müller, Liederbuch für höhere Schulen. Leipzig, bei Max Hesse.

Schließlich sei noch aufmerksam gemacht auf die Chor-Duette von Schletterer, von denen verschiedene Hefte bei Kistner in Leipzig erschienen sind. Auch kleinere Oratorien für Solostimmen und weiblichen Chor existieren von diesem Komponisten im gleichen Verlage. An größeren Werken, die sich zu besonderen Aufführungen eignen, ist kein Mangel. In Bezug auf Einhaltung einer möglichst ungefährlichen Stimmlage verdienen besonders die von C. Bohm edierten Werke (Schneekönigin ꝛc.), Breslau, bei Hainauer, empfohlen zu werden. Attenhofer hat in seiner Märchendichtung: „Beim Rattenfänger im Zauberberge“ ein sehr verwendbares Werk geliefert (Leipzig, bei Gebr. Hug), Abt in seinem „Rotkäppchen“ ꝛc. Dagegen gehen die gleichartigen Werke von Reinecke meist über die Kräfte der höheren Mädchenschule hinaus, für die sie auch schließlich nicht bestimmt sind.

Geschichtliches. Von einer Methode des Gesangunterrichts in unserem Sinne, d. h. in Beziehung auf das Allgemein-Schulwesen, kann man füglich

nicht früher reden, als höchstens vom Anfang dieses Jahrhunderts an. Zwar gab es auch früher schon Anweisungen zum Gesangunterrichte, aber dieselben galten dann meist den lateinischen Schulen, die bekanntlich in besonderen Klassen (Kurrendeschüler) und fast ausschließlich zu gottesdienstlichen Zwecken den Gesang pflegten. Man kann wohl sagen, unser heutiges Schulgesangwesen hat sich entwickelt zugleich mit dem Volksliede, auf dessen Beherrschung der Unterricht ja in der Hauptsache abzielt. J. A. Hiller, der mit Joh. André, J. A. P. Schulz und Joh. Fr. Reichardt zu den ersten und thatkräftigsten Förderern des Volksliedes zählt, hat auch eine „Anweisung zum Singen für Schulen in Städten und Dörfern" geschrieben (Leipzig 1792), die ihrer Zeit sehr berühmt war. Ob man auch in den Dörfern bei seinen Lebzeiten davon Gebrauch gemacht hat, ist wohl billig zu bezweifeln. Seine Behandlung der Sache ist noch vorwiegend theoretisch. Das Verdienst, dem Gesangunterricht eine mehr praktische Richtung gegeben zu haben, gebührt Pestalozzi, der unter Einhaltung der Dreiteilung, Rhythmik, Melodik und Dynamik, vor allen Dingen auf Veranschaulichung resp. Versinnlichung der Tonelemente drang. Trotz mancherlei humanistischer Schwärmerei*) darf der von ihm aufgestellte und von seinen Freunden Nägeli und Pfeiffer ausgearbeitete Unterrichtsplan in seinen Grundzügen heute noch Geltung beanspruchen**). Denn ob die Rhythmik oder die Melodik vorangeht, ob die Töne fürs erste durch Zahlen, Buchstaben oder Silben bezeichnet werden, gleichviel, darauf kommt es an, daß jedes Element seine eigene und gründliche Behandlung erfahre und praktisch angeschaut werde, bevor es seine theoretische Benennung erhält. Zeller, Natorp, Schärtlich, Erk, Jakob u. a. haben die Methode Pestalozzis weiter ausgebaut und besonders auch den Liedgesang sehr bald in passender Weise angegliedert. Der Versuch, durch die Ziffernmethode, besonders kultiviert von Anschütz, Hertel und den Franzosen Galin, Chevé, Paris u. a., die schwierige Notenschrift ganz zu umgehen, konnte einen dauernden Erfolg ebensowenig erringen, wie das analytische Verfahren, angestrebt von Pflüger, Matthias u. a. Als ein wesentlicher Fortschritt darf es dagegen bezeichnet werden, daß Pädagogen wie Marx, Erk, Hentschel, Flügel, denen sich die im vorhergehenden Abschnitte genannten anschließen, einer Zusammenfassung des Tonmaterials nach harmonischen Gesichtspunkten, die allein zur Treffsicherheit führen kann, energisch das Wort redeten. Über diese sogenannte „rationelle Gesangmethode" sind wir auch heute noch nicht hinaus. Letztere Bezeichnung rührt von B. Widmann her, der in seinen praktischen Lehrbüchern, besonders auch in seiner „Geschichtlichen Entwicklung der Methode des Schul- und Chorgesangunterrichts" (Leipzig bei Carl Merseburger), außerordentlich viel

---

*) In Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre" (Anfang des zweiten Buches) erscheint der Gesang als Ausgangspunkt eines ganzen Erziehungssystems.

**) Nägeli gab sein erstes Unterrichtsbuch im Jahre 1809 heraus. Es war betitelt: „Die Pestalozzische Gesangsbildungslehre nach Pfeiffers Erfindung kunstwissenschaftlich dargestellt im Namen Pestalozzis, Pfeiffers und ihrer Freunde von Hans Georg Nägeli."

zur Aufklärung über alles, was den Gesang anbetrifft, beigetragen hat, und dem wir auch vorstehende geschichtliche Daten zum großen Teile verdanken. —

Ergänzende Bemerkungen. 1. Das musikalische Lebenselement der Schule ist und bleibt das weltliche und geistliche Volkslied (Choral). Ohne das Volkslied hätte der Gesangunterricht kaum einen Zweck; mit ihm wird er zur Kulturaufgabe, deren Bedeutung in dem Maße wächst, als durch eine angemessene Betreibung des Unterrichts Sinn und Verständnis für die Musik im allgemeinen geweckt wird.

2. Entsprechend der Weite ihres Unterrichtsgebietes kann und muß die höhere Schule, also auch die höhere Mädchenschule, über das Volkslied hinausgehen; aber sie wird gut thun, aus der Region des Kunstgesanges immer wieder zurückzukehren zum Volksliede, damit die Jugend für die Einfachheit und Natürlichkeit desselben zu ihrem eigenen Schaden nicht etwa die Empfindung verliere.

3. Die Summe des von dem Schüler zu erwartenden technischen Leistungsvermögens (stimmliche Gewandtheit und Treffsicherheit) richtet sich nach den Anforderungen, die der angewandte Gesang stellt. Eine möglichst selbständige Beherrschung des Volksliedes würde also das mindeste sein, was man von einer höheren Schule voraussetzen könnte.

4. Im allgemeinen könnte dem Volksliede auch im rein musikalischen Sinne mehr Bildungskraft zugetraut werden. Wenn Melodie und Rhythmus beim Einstudieren der Lieder stets getrennt gehalten, die Melodie erst nach Noten, resp. auf die Notennamen, dann mit dem Texte gesungen und als letztes der Rhythmus gründlich durchgesprochen würde, sollte das nicht manche technische Übung übrig machen?

5. Vor dem Einüben eines Liedes ist Einführung in seine Tonart unerläßlich.

6. Nicht alle Lieder werden zum Behalten studiert. Diejenigen aber, die behalten werden sollen, sind so auszuarbeiten, besonders auch, was den Vortrag anbelangt, daß sie vor jedermann Geltung haben.

7. Nie lasse der Lehrer den Gedanken an Pflege und Schonung der Stimme außer acht. Er ist nicht immer Herr übler Verhältnisse in Bezug auf Luft, Raum, Lage der Singstunden 2c. Wohl aber kann er dafür sorgen, daß den Kindern die notwendige Erholung werde, sei es durch Ruhepausen oder Wechsel in der Beschäftigung. Vor allen Dingen aber hüte er sich vor Überanstrengung der Mädchen durch andauerndes Singen und unbequeme Tonlagen (1. und 3. Stimme). Letzteres gilt besonders auch während der Mutation.

8. Sogenannte Schüleraufführungen, sofern sie sich mit der Wiedergabe umfangreicher Gesangwerke, als Märchendichtungen 2c., befassen, haben immer etwas Bedenkliches an sich. Es liegt mindestens die Gefahr nahe, daß die Kinder stimmlich überanstrengt werden. Nur durchaus routinierte Lehrer, die imstande sind, die einzelnen Stimmen beim Einstudieren in geeigneter Weise zu transponieren, sollten sich solchen Aufgaben unterziehen.

9. Der Choralgesang mit seinen langgezogenen Tönen ist der Entwicklung der Stimme besonders zuträglich. Außerdem bietet er ein vorzügliches Material zur Behandlung der Molltonleiter, was um so schätzenswerter ist, als uns das weltliche Volkslied in diesem Punkte fast ganz im Stiche läßt.

10. Der Lehrer versäume nicht, sich durch häufiges Einzelnsingen von dem Zustande der Stimmen zu überzeugen, der besonders in der Entwicklungszeit oft raschem Wechsel unterworfen ist und Maßnahmen notwendig macht, die andernfalls zum Schaden der Schülerinnen unterbleiben.





5.

Einige Bemerkungen zur praktischen Pädagogik.

Von

Professor Dr. J. Wychgram,

Direktor der Höheren Schule für Mädchen in Leipzig.

Eine praktische Pädagogik für höhere Mädchenschulen ist bis jetzt noch nicht geschrieben worden. Auch dem Verfasser dieser Zeilen liegt es fern, die für jeden Fachgenossen recht fühlbare Lücke ausfüllen zu wollen; der hier zur Verfügung stehende Raum würde dazu nicht ausreichen. Überdies scheint es mir zweifelhaft, ob es schon jetzt, nach einer so kurzen Entwicklung unserer Schulen und angesichts der noch hin- und herschwankenden Meinungen, möglich sein wird, ganz feste Richtlinien zu finden. Aber unser Handbuch, das eine seiner Aufgaben darin sehen soll, die Meinungen nach Kräften zu klären, darf an der praktischen Pädagogik nicht vorübergehen. Es ist darum die Absicht des Herausgebers, einige der wichtigsten Punkte zu besprechen, in denen die höhere Mädchenschule darauf bestehen muß, besondere, nur für sie gültige, von denen der Knabenschule abweichende Forderungen zu erheben. Was er zu sagen hat, ist aus der Praxis erwachsen und macht keinen weiteren Anspruch, als daß es die Erwägung finde, die in langjähriger Beobachtung ausgereifte Ansichten füglich erwarten dürfen. Der Zweck dieser, im Verhältnis zu Umfang und Wichtigkeit des Gegenstandes sehr kurzen und unvollständigen Erörterungen ist, jüngeren Amtsgenossen und Amtsgenossinnen die Wege zu zeigen und ihnen aus dem einmal eingeschlagenen Wege hie und da Steine zu räumen.

I.

Daß zwischen den höheren Schulen für das männliche Geschlecht und denen für Mädchen bedeutende Unterschiede bestehen und bestehen müssen, liegt auf der Hand. Man hat diese Unterschiede aus der Natur und wohl gar aus der Be-

anlagung der Mädchen heraus erklären wollen; besonders gründliche Leute haben sogar bei den Unterschieden der Gehirnbildung der Geschlechter begonnen und sind durch einige geschickte und noch mehr ungeschickte Schlüsse zu dem Ergebnis gelangt, daß die geistige Begabung der Frauen der der Männer von vornherein, aus physiologischen Gründen, nachstünde, und daß schon deshalb die Mädchen weniger zu lernen vermöchten und berufen wären, als die Knaben. Aber selbst wenn es ganz ausgemacht wäre (was es übrigens nicht ist), daß das Volumen und die Zahl der Windungen des Hirnes einen untrüglichen Schluß auf die Begabung zulassen, ja selbst wenn es erwiesen wäre, daß die Frauen meistens ein geringeres Hirnvolumen und weniger Windungen haben, so würde man doch immer noch entgegenhalten können, einmal, daß eine nicht kleine Minderheit von Beobachtungsfällen den Unterschied keineswegs ergeben hat, und sodann, daß durch viele Generationen das Gehirn der Männer viel stärkere äußere Antriebe zur Entwicklung erfahren hat. Aber die Physiologie hat doch wohl noch den Beweis nicht ganz sicher geführt, daß so winzige Größenunterschiede, wie sie zwischen männlichem und weiblichem Hirn vielleicht bestehen, einen Begabungsunterschied zweifellos mit sich bringen, und wir werden immer noch es mit jener Schülerin halten dürfen, die auf die Frage des Lehrers, was man aus der von ihm gelehrten Thatsache des größeren Gehirns des Mannes schließen müsse, antwortete: „daß es nicht sowohl auf die Quantität als auf die Qualität ankommt, Herr Doktor."

Wer ohne Voreingenommenheit zusammenhält, was eine einigermaßen ausgiebige eigene Beobachtung, die Erfahrung anderer, die psychologische Wissenschaft und die Autorität einzelner berufener Männer lehrt, der wird zu dem Geständnis kommen müssen, daß das geistige Fassungsvermögen der Geschlechter keinen Gradunterschied aufweist. Kant und Lotze meinen, daß es nichts gäbe, was eine Frau schließlich nicht ebenso gut einsehen könne, wie ein Mann. Die in den skandinavischen Ländern und in Nordamerika mit der „Coeducation" gemachten Erfahrungen haben dasselbe Ergebnis, und in den philologischen Prüfungen, die in Frankreich Männer und Frauen ohne Unterschied der Anforderungen bestehen (agrégation, das certificat d'aptitude in seinen verschiedenen Formen und Bestimmungen), begründet der Unterschied der Geschlechter keinen Unterschied der Erfolge. In Deutschland stehen uns zur Zeit noch keine derartigen Beweismittel zu Gebote, da die Frauen zu den höheren Berufsprüfungen noch nicht zugelassen sind; indessen dürfte das Zeugnis mancher Lehrer, die beide Geschlechter zu unterrichten Gelegenheit hatten, insbesondere vieler Hauslehrer, die im Einzelunterrichte ihre Beobachtungen schärfer und eindringender machen konnten, doch in demselben Sinne ausfallen. Recht interessant ist in dieser Hinsicht auch, was der badische Oberschulrat Dr. von Sallwürk über die Erfahrungen in dem Mädchengymnasium in Karlsruhe auf der Koblenzer Versammlung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen berichtet hat (Zeitschrift für weibl. Bildung 1895 XII, Leipzig, Teubner).

Gleichwohl fallen jedem Beobachter, auch dem, der wie wir einen Grad-

unterschied der Geschlechtsintelligenzen nicht gelten läßt, gewisse Wesensunterschiede in der geistigen Struktur der Geschlechter auf. Obgleich das Vorhandensein dieser Unterschiede ganz zweifellos ist, so ist es doch ein heikles Unternehmen, sie zu beurteilen. Man findet sich oft mit der klingenden Phrase ab, daß im Mädchen die eigentliche Verstandesthätigkeit zurücktrete gegen die Thätigkeit der Phantasie und des Gemütes. Es liegt in dieser Formel zweifellos etwas Wahres, nur darf sie nicht nach Belieben verallgemeinert werden, denn wir finden allenthalben Beweise einer außerordentlichen Verstandesbegabung auch der Frauen; es ist, um dies zu erhärten, nicht nötig, auf Frau Sonja Kowalewska und ähnliche Erscheinungen hinzuweisen; die obenerwähnten Beobachtungen in Frankreich und Amerika und die Erfahrungen, die wir in unseren Schulen machen, geben ein viel ausgedehnteres Beweismaterial. Indessen, daß die Phantasie eine größere Rolle bei den Frauen spielt, daß sie ein reicheres Assoziationenspiel haben, als wir, kann nicht wohl geleugnet werden. Wo aber starke und vielfältige Assoziationen wirken, da ist eine gewisse Abneigung gegen reine Verstandesthätigkeit natürlich, da findet eine Ablenkung der sachlichen Aufmerksamkeit statt, die von vielen oberflächlicheren Lehrern als Mangel an Intelligenz angesehen wird. Daher der oft beschrieene „Mangel an Logik" bei den Frauen; sie „kommen vom Hundertsten ins Tausendste", sie „können nicht bei der Stange bleiben", und wie dergleichen, meist nicht sehr freundwillige Urteile sonst heißen mögen. Daher aber auch wieder die Thatsache, daß die Frauennatur einen gewissen künstlerischen Zug hat; daher die landläufige und richtige Bemerkung, daß der Künstler, besonders der Dichter, der ja auch ein reiches Assoziationenleben führt, der Frauennatur sich nähere. Ob nun dieses hauptsächliche Unterschiedsmerkmal der Frauen und Mädchen wirklich auf eine unveränderliche, ursprüngliche Anlage zurückzuführen ist, oder ob auch hier die von vielen angeführte Thatsache, daß durch Jahrtausende der Verstand der Frauen zu Gunsten des Assoziationenspieles ungeschult und ungestählt geblieben sei, eine Erklärung geben kann, vermag kein Mensch zu entscheiden. Für mich hat gegen die letztere Auffassung ein Argument immer ein recht großes Gewicht: warum soll in dem Mädchen, das doch von dem verstandesmäßigeren Vater ebenso gut abstammt, wie von der Mutter, immer nur diese wieder zur Geltung gekommen sein? Ich vermag mich dieser Erwägung nicht zu entziehen. —

Darf man nach diesem es als feststehend betrachten, daß zwischen der geistigen Struktur des Mannes und der Frau Unterschiede bestehen (wobei man allerdings sich peinlich hüten muß, aus der Ungleichartigkeit auf eine Ungleichwertigkeit zu schließen), so wird es erlaubt sein, aus diesem Unterschiede Folgerungen für die Pädagogik zu ziehen und einen Teil der thatsächlichen Unterschiede zwischen Mädchen- und Knabenschulen darauf zurückzuführen. Wir werden weiter unten noch davon sprechen und hier zunächst noch einige andere Momente hervorheben, aus denen sich jene Unterschiede der Schulen erklären.

Es ist leider nicht zu bestreiten, daß die körperliche Widerstandskraft und Leistungsfähigkeit der Mädchen geringer sind als die der Knaben, und daß schon

darum die Anforderungen in den höheren Schulen für das weibliche Geschlecht geringer sein müssen. Ob diese Überlegenheit der Knaben in der Natur begründet ist, wage ich nicht zu entscheiden; das einzige, was diese weitverbreitete Meinung begründen könnte, ist die Thatsache, daß die Pubertätsentwicklung der Mädchen früher eintritt und daß sie in ihren allgemeinen Gesundheitszustand stärker und nachteiliger eingreift. Indessen würden diese Wirkungen weit geringer sein und jedenfalls keine so erhebliche Abschwächung der geistigen und körperlichen Leistungsfähigkeit zur Folge haben, wenn die Mädchen ihr Leben unter gleich günstigen hygienischen Bedingungen führen dürften, wie die Knaben. Es ist eine von allen einsichtigen Ärzten und Pädagogen mit Bedauern zugegebene Thatsache, daß die körperliche Erziehung unserer jungen Mädchen bei weitem nicht so eingerichtet ist, wie die Rücksicht auf die Gesundheit nicht nur der Frauen selbst, sondern auch der Geschlechter, deren Mütter sie sein werden, es geböte. Ich kann hier die Versündigungen, die leider unter der Billigung der gesellschaftlichen Anschauungen an der Gesundheit unserer heranwachsenden Mädchen tagaus tagein begangen werden, nicht alle aufzählen; sie sind zu zahlreich; es genüge, auf die hauptsächlichen hinzuweisen: 1. Der Gebrauch des Korsetts steht selbst bei der Jugend, bei der keiner der landläufigen Verteidigungsgründe für diesen Gesundheitszerstörer gelten kann, in voller Herrschaft. Es ist eine wunderbare Erscheinung: die medizinische Wissenschaft verurteilt dieses Kleidungsstück ohne Einschränkung, die Mütter halten fast ohne Einschränkung daran fest; ein Geschlecht nach dem andern wird verrenkt; Tausende und Abertausende von Frauen verfallen dem Siechtum, aber diesem Moloch werden weiter Tausende und Abertausende geopfert werden. Mir sind in meiner Praxis vernünftige Eltern vorgekommen, die zu dem Lahmannschen oder Kuhnowschen Leibchen (dem man bezeichnender Weise doch den Namen Korsett belassen hat, weil sonst die „Reform" sofort in die Brüche gegangen wäre) übergegangen waren, und ich darf bestätigen, daß ihre Kinder zu den gesundesten und leistungsfähigsten gehörten. 2. Die Mädchen kommen in den Städten — und nur um diese kann es sich für uns handeln — viel zu wenig an die frische Luft. Ein Kollege in einer größeren Stadt hat einmal an Tagen, die auf Nachmittage mit schönem Wetter und sehr wenig Schularbeiten folgten, in verschiedenen Klassen die Frage gestellt: wer ist gestern nachmittag spazieren gegangen? In einzelnen Klassen (meist oberen) erhob sich gar kein Arm, in anderen hie und da einer. Da waren Klavierstunden, Konfirmandenstunden, Tanzstunden u. s. w. und eine ganze Schar noch unstichhaltigerer Gründe. Also, abgesehen vom Schulweg, der bekanntlich keine sonderliche hygienische Bedeutung hat, verbringen die Töchter tagaus tagein fast 24 Stunden in geschlossenen Räumen. Es ist ein Jammer. Mit diesem Übelstande hängt eng zusammen: 3., daß unsere weibliche Jugend viel zu wenig körperliche Übungen macht. Es ist anzuerkennen, daß in unseren Tagen eine zunächst noch schwache Bewegung für Leibesübungen auch der Mädchen eingetreten ist. Die Schule ist hier vorangegangen, und man muß dem preußischen Kultusministerium sehr dankbar sein, daß es seinen Einfluß seit längerer Zeit, ganz besonders aber seit dem Jahre 1894 in dieser Richtung

geltend gemacht hat. Auch der Centralausschuß für Volks- und Jugendspiele hat sich ein zweifelloses Verdienst durch die Einrichtung der Spielkurse für Lehrerinnen erworben. Aber wie wenig ist geschehen! was wollen die zwei wöchentlichen Turnstunden bedeuten! Und sind sie überhaupt der richtige Weg? Sind die gewichtigen Bedenken, die nicht nur Andrea Mosso in seinem bekannten Buche, sondern auch deutsche Mediziner gegen das schulmäßige Turnen und seine Einordnung mitten in die geistige Thätigkeit hinein vorbringen, wirklich so gegenstandslos, wie man nach der Gleichgültigkeit der Behörden ihnen gegenüber annehmen möchte? Die körperlichen Übungen, die freiwillig und in freier Luft veranstaltet werden, stehen erst in den Anfängen, und es ist mir zweifelhaft, ob die Überzeugung von ihrer Nützlichkeit, die wohl vorhanden ist, ihnen bald zu allgemeiner Verbreitung verhelfen wird. Auch hier ist die Schule vorangeschritten; die Reihe derer, die regelmäßig Schulspiele veranstalten, ist schon nicht mehr gering und wächst, trotzdem die Erfahrungen, die man mit der Beteiligung macht, nicht sehr ermutigend sind. Aber um die körperlichen Übungen, die lediglich auf den Einfluß des Elternhauses veranstaltet werden, ist es traurig bestellt. Das Schlittschuhlaufen kann man hier nicht wohl mitrechnen; es ist selten oder wenigstens nicht regelmäßig möglich; die Tanzstunde ist meist das Gegenteil einer gesunden Bewegung; dem Tennis fehlt es zu sehr an Plätzen und an — Wertschätzung, so daß diese herrliche Schule der Kraft, Anmut und Gesundheit noch fast gar keine Rolle spielt; das Schwimmen bürgert sich mehr und mehr ein, aber in den Schwimmanstalten sind für die Frauen meistens die ungünstigsten Tagesstunden angesetzt, ein Zeichen entweder der öffentlichen Wertschätzung der Einrichtung oder aber der Thatsache, daß Mädchen und Frauen doch noch weniger Gebrauch von der Gelegenheit machen, als Männer und Knaben. Und nun die übrigen Gebiete des Sports (hätten wir doch ein deutsches Wort dafür!). Während die Knaben sich auf dem Zweirade tummeln, und ihnen dieses ausgezeichnete Mittel in kurzer Zeit gesunde Bewegung und die Lunge voll frischer Luft schafft, herrscht gegen das Fahren der Mädchen noch immer ein unbegreifliches Vorurteil. Die Ärztinnen, die doch am ehesten wissen müssen, was ihrem Geschlechte frommt, empfehlen es für die weibliche Jugend allgemein; die männlichen Ärzte stehen noch unter dem Banne von allerlei theoretischen Bedenklichkeiten, während alle Länder rings um uns herum aus dem Rade längst eine Gesundheitsquelle ersten Ranges auch für das andere Geschlecht gemacht haben. Als ich einmal eine junge Dame fragte: „Sind Sie mir nicht kürzlich auf dem Rade begegnet?“ antwortete sie mir: „Aber, Herr Direktor, wie können sie so etwas von mir denken?“ Das ist in diesem Augenblick, wenigstens in der Stadt, wo der Verfasser lebt, noch die allgemeine Auffassung. Hoffen wir, daß die Zeit es ändere.

So darf man wohl mit einigem Rechte vermuten, daß die geringere Leistungsfähigkeit und das geringere Maß von Gesundheit bei unseren Mädchen nicht die Folge besonderer und unveränderlicher Geschlechtsanlage sei, sondern ihr Grund in der zur Zeit noch zu geringen Fürsorge für ihre körperliche Entwicklung liege.

Wenn dem aber so ist, so dürfen wir diese Ursache von Unterschieden zwischen Mädchen- und Knabenschulen als vorübergehend und nicht in ihrem Wesen begründet ansehen.

Die dritte Gruppe von Unterschieden zwischen den Knaben- und Mädchenschulen erklärt sich aus dem Umstande, daß diese nicht auf die Berechtigung und die zu ihnen verlangten, scharf bestimmten Ziele hinzuarbeiten brauchen, an die jene gebunden sind. Auch die höhere Mädchenschule hat ihre festgesetzten Ziele, aber da ihre Erreichung nicht von so einschneidender Bedeutung für die äußere Zukunft der Schülerinnen ist, bleibt es ihr erlaubt, je nach der Beschaffenheit der Jahrgänge ihre Arbeit zu verlangsamen und ihr dadurch einen bleibenderen Wert zu verleihen, als es der Knabenschule in vielen Fällen bei der ihrigen möglich ist. Ganz besonders bedeutet dieser Unterschied für die höhere Mädchenschule insofern einen Vorzug, als sie das gedächtnismäßige Wissen, auf das es nun einmal bei Schlußprüfungen wesentlich ankommt und von dem ein großer Teil doch nur sehr geringen Bildungswert hat, gegenüber der unterrichtlichen Verarbeitung des Stoffes zurücktreten lassen kann und darf.

So haben wir gesehen, daß die höheren Schulen für das männliche und weibliche Geschlecht sich vorzugsweise in drei Rücksichten unterscheiden: in Bezug auf die psychologische Eigenart, in Bezug auf die durch ihre körperliche Verfassung bedingte Leistungsfähigkeit der Geschlechter und in Bezug auf die sich aus den staatlichen Anforderungen ergebenden Folgen für die Gestaltung des Unterrichtes. Natürlich würde eine genauere Erörterung neben diesen drei Hauptgruppen der Unterschiede noch andere, kleinere finden können; für uns mag es genügen, die Richtlinien angegeben zu haben.

Von jenen drei Gesichtspunkten hat nur der erste, der psychologische, Bedeutung für die Gestaltung der methodischen Seite des Unterrichtes. Wenn die Frau ein stärker entwickeltes Assoziationenspiel hat, als der Mann, wenn sie, wie man das auch ausdrücken kann, ein regeres Phantasieleben führt (wobei man jedoch nicht so weit gehen darf, wie Matthias in seiner sonst ausgezeichneten und auch für uns köstliche Lehren enthaltenden praktischen Pädagogik, wo er einmal Frauen wie Kinder als „flüchtige Geister“ bezeichnet), so wird die Methodik damit zu rechnen haben. Es können nun entgegengesetzte Meinungen auftreten: die einen werden dieses regere Phantasieleben für nicht wünschenswert halten und glauben, daß es in seinen Wirkungen auf das Leben schädlich sei; sie werden danach streben, die natürliche Anlage im Mädchen durch den Unterricht möglichst zu unterdrücken, überall die rein verstandesmäßige, streng an einer einzigen logischen Linie fortlaufende Behandlung der Gegenstände innehalten und, um ein Übermaß von Phantasie fernzuhalten, dieses Vermögen überhaupt so wenig als möglich spielen lassen; die anderen aber werden dafürhalten, daß es besser sei, die Natur nicht zu unterdrücken, sondern sie zu benutzen und zu leiten; sie werden das Spiel der Assoziationen seiner Buntheit und Willkürlichkeit berauben, aber ihm seinen beglückenden Reichtum lassen; sie werden nicht die angeborene Kraft, sondern die Möglichkeit ihrer verkehrten und schädlichen Anwendung be-

kämpfen; sie werden in der Naturanlage nicht viel mehr sehen, als ein an sich weder tadelns- noch lobenswertes formales Prinzip, und durch die Darbietung würdigen Anwendungsstoffes verhindern, daß es jenes werde oder dieses zu sein aufhöre. Insofern allerdings werden beide Meinungen sich auf Schrittweite nähern, als auch die letztere eine beharrliche und strenge, alles Sprunghafte vermeidende geistige Arbeit der Mädchen für notwendig hält, aber sie will dadurch nur die Auswüchse des Phantasielebens beseitigen, ohne diesem selbst zu nahe zu treten.

Zwischen diesen beiden Meinungen wird sich entscheiden müssen, wer sich dem Unterrichte der Mädchen widmet und seinen Beruf von höheren, allgemeineren Gesichtspunkten aus ansieht. Der Verfasser neigt sich zur zweiten, aber er verhehlt sich nicht, daß ihre Übertragung in die Praxis schwer und nur recht begabten und beständig an sich arbeitenden Lehrern möglich ist.

Schließlich wird nun auch noch der Zweck, für den die höhere Mädchenschule arbeitet, auf ihren Betrieb einwirken. Sie hat nicht die Pflicht, wie Gymnasium und Realschule, gewisse Kenntnisse zu geben und geistige Fertigkeiten zu entwickeln, die dem im öffentlichen Leben thätigen Mann unentbehrlich sind; vor allen Dingen ist sie der Aufgabe überhoben, von der sich jede tiefer greifende Pädagogik so gern abwenden möchte, nach einer gewissen Schablone zu arbeiten, die sich teils aus den von außen her gestellten Schlußanforderungen, teils aus der an den späteren Mann herantretenden Forderung ergiebt, seine Arbeit im Staate als Beamter, als Werkzeug zu leisten und sie der persönlichen Momente zu entkleiden. Unser öffentliches Leben und ihm folgend die Schule und ihre Verwaltung geht leider Gottes immer mehr darauf hin, wenig Wert auf die starke, individuell entwickelte Persönlichkeit zu legen, die Leistung des Mannes nach ihrem Umfang und nicht nach dem Gehalt an höheren, unwägbaren Werten zu beurteilen; schon der Sprachgebrauch deutet es an: so und so viele Lehrkräfte braucht ein Staat, eine Stadt, eine Schule, etwa wie eine Fabrik so und so viele Pferdekräfte. Klagen sind darüber schon viele laut geworden, recht bittere und stürmische, aber daß diese Entwicklung umkehre oder auch nur stille stehe, dazu ist wenig Aussicht. Die Herrschaft der Masse und des Massenhaften wird immer größer, die Masse aber verachtet und haßt die Persönlichkeit, und „Sünde ward es aus dem Schwarm zu ragen“.

In dieser jeden Deutschen betrübenden Entwicklung blickt das nie ersterbende Bedürfnis nach persönlichem Ausleben auf eine Stätte, die noch nicht überflutet ist: das deutsche Haus. Hier waltet, soweit nicht der nivellierende und alle Eigenart wegwaschende Einfluß der sogenannten Geselligkeit schon sein schlimmes Werk gethan hat, noch immer die Persönlichkeit, und sie waltet unter dem Schutze und der Pflege der deutschen Frau. Die Frau stellt der Welt der Sachen, in der des Mannes Sinn und Leben zu verkümmern droht, eine Welt persönlichen Gefühls entgegen, in der die Wurzeln des Lebens Kraft saugen. Auf diese Frauen hat die höhere Mädchenschule einen bestimmenden Einfluß; sie wird daher auch aus dem, was die Frau sein soll, Richtlinien für ihre Thätigkeit herleiten müssen.

Wenn wir dem Satze Glauben schenken, daß die Familie die Stätte ist, in der sich am leichtesten und am reichsten die Ansätze zu individueller, persönlicher Entwicklung bilden, die dann im Leben selbst nur weiterwachsen, nicht aber sich noch von Grund aus verändern können, so müssen wir zugeben, daß die Schule am segensreichsten wirkt, die dem Vorbild des Familienlebens am meisten treu bleibt. Die gebildeten Familien geben, vielleicht ohne sich dessen klar bewußt zu sein, dieser Wahrheit recht, indem sie mit Vorliebe ihre Töchter in kleine Schulen schicken, und es ist wohl nicht zu bezweifeln, daß kleine Schulen, unter der allerdings selten erfüllten Voraussetzung einer guten äußeren und inneren Ausstattung, die eigentlichen Aufgaben der Mädchenbildung am besten erfüllen können. Indessen bleibt darum eine größere Schule (ich möchte die Grenze auf 500 Schülerinnen normieren; geht die Frequenz über diese Maximalzahl hinaus, so sollte allenthalben Teilung eintreten) doch nicht erheblich hinter jenen Aufgaben zurück.

Jede Mädchenschule hat einen unschätzbaren Vorzug vor jeder Knabenschule dadurch, daß sie dem Vorbild der Familie schon durch eine äußere Einrichtung näher steht: sie hat Lehrer und Lehrerinnen. Es ist bekannt, daß der Kampf um den Lehrstuhl an der Mädchenschule zwischen den beiden Geschlechtern lange getobt hat, und auch heute noch ist er nicht in allen deutschen Staaten schon grundsätzlich erledigt. Nach unserer Meinung sollte die Frage „Lehrer oder Lehrerinnen?" heutzutage gar nicht mehr erörtert werden, und man sollte allenthalben dem Grundsatz „Lehrer und Lehrerinnen" entsprechen. Es ist ein gar nicht hoch genug anzuschlagendes Verdienst des preußischen Kultusministeriums, daß es — in diesem Punkte der Erfahrung und einem sicheren Gefühle folgend — die vollständige Gleichberechtigung der Frau neben dem Manne in Erziehung und Unterricht der Mädchen ausgesprochen hat, wie das in einzelnen kleineren deutschen Staaten schon früher geschehen war. Und wenn in Frankreich, dem Staate, der durch Geld und sachliche Fürsorge am meisten für das weibliche Unterrichtswesen gethan hat und thut, die Frau die Alleinherrscherin in der Schule ist, so liegt das dort keineswegs an grundsätzlichen Erwägungen, sondern lediglich an dem empfindlichen Mangel an männlichen Lehrern. Der entscheidende Gesichtspunkt dafür, daß wir Gleichberechtigung des Mannes und der Frau in den Mädchenschulen fordern, liegt in der Auffassung der Mädchenschule als einer erweiterten Familie. Wie Vater und Mutter jedes zu seinem Teile und nach dem Maße der ihm eigentümlichen Kräfte auf das heranwachsende Mädchen einwirken, so mag es auch in der Schule sein bei Lehrer und Lehrerin. Freilich wird man dabei doch nicht der mannigfachen Unterschiede zwischen Haus und Schule vergessen dürfen, die auf die Art und Stärke der Einwirkung der Lehrer und Lehrerinnen Einfluß haben. Diese Unterschiede liegen so sehr auf der Hand, daß ich mich ihrer Nennung überhebe.

Meine Leser und Leserinnen wissen, daß sich durch den Streit der Geschlechter um die höhere Mädchenschule eine große Litteratur gebildet hat, in der die Vorzüge und Nachteile beider Geschlechter auf eine nicht immer sehr unparteiische Art abgewogen werden. Ich würde gern an diesem Thema vorbeigehen, weil es

jeden, der darüber schreibt, in die Gefahr bringt, Empfindlichkeiten zu wecken, und aller gute Wille wird einen vor dieser Gefahr nicht schützen. Aber die Frage ist so wichtig, so entscheidend für das Wohl unserer Schulen, daß es nicht recht wäre, wenn unser Buch sie mit einigen allgemeinen Wendungen abthäte.

Es wird uns fördern, wenn wir uns zunächst die Frage vorlegen, was man von einem tüchtigen, die ganze mögliche Wirkung seines Berufes erzielenden Lehrer einer höheren Mädchenschule, ob Mann oder Frau, erwarten darf. Das schöne hohe Ziel, das jedem vorschweben muß, der seinen Lehrerberuf nicht wie ein Taglöhner auffaßt, ist dasselbe für Knaben- und Mädchenlehrer: im Zögling durch Lehre und Beispiel den ganzen Menschen mit allen seinen Fähigkeiten entwickeln zur harmonischen, freien Persönlichkeit. Das Recht auf eine solche Entwicklung haben die Frauen in ganz demselben Maße wie die Männer, denn alle Menschen sind nach dem Ebenbilde Gottes geschaffen, und es steht auch in den Lehren unserer Religion nirgends, daß die Frau in geringerem Maße das Recht habe, Gott ähnlich zu werden, als der Mann. Ein Lehrer, der es mit diesem Ziele ernst nimmt und vor allen Dingen in dem Kleingetriebe des Werkeltages es nicht vergißt, kann wohl einmal in dem Wege irren, nicht aber in der Richtung. Es ist aber dies doch nur das höchste Ziel, das für uns alle, ohne daß es darum seine verpflichtende Kraft verlöre, in unerreichbarer Ferne steht. Welche Mittel bringen uns ihm näher? Das schwerste, aber wirksamste ist, daß wir uns selbst zu ganzen Persönlichkeiten auszustalten suchen, daß wir beständig an unserer Vervollkommnung arbeiten. Denn es giebt keinen Stand in der Welt, in dem jedes Glied so unmittelbar als ein Ganzes zu wirken berufen wäre, wie der Lehrer. Der Offizier und der Geistliche, mit denen wir die Pflicht des Vorbildes teilen, haben doch wesentlich mit Erwachsenen zu thun, mit Menschen, die schon eine bestimmte Richtung eingeschlagen haben, und deren gereifterem Sinne es möglich ist, über Schwächen hinwegzusehen und durch sie hindurchzusehen. Der jugendliche Mensch vermag das nicht; ihm sollte nur das möglichst Vollkommene vor Augen stehen. Hierbei dürfen wir nun wohl einen Unterschied machen: der Knabe wird mehr an der einzelnen Eigenschaft des Lehrers hangen; er wird, wenn er auch meist ein unnachsichtiger Beurteiler von wirklichen Schwächen ist, doch sein bewundernedes Augenmerk auf einzelne Stärken richten; ihm wird z. B. das Wissen eines Lehrers es anthun, und darüber wird er manche Ecken, Schärfen und Sonderbarkeiten übersehen; den Knaben reizt das Individuelle, auch wenn es nicht zum Persönlichen ausgestaltet ist. Bei dem Mädchen ist das, nach meinen Beobachtungen, nicht so der Fall; es hat einen schärferen Blick für das Ganze, für das Harmonische, wie das Lotze in seinen Bemerkungen über die Natur der Frauen (Mikrokosmos III) so sinnreich auseinandersetzt; es bemerkt leicht die Ungleichmäßigkeiten in dem Wesen des Lehrers; es mag einer noch so gelehrt sein und mag selbst sein Wissen noch so geschickt im Unterrichte verwerten: seine Wirkung wird gering sein, wenn sein Auftreten, seine Haltung, seine Sprache Sonderbarkeiten und Ecken haben; das Mädchen legt instinktiv den ästhetischen Maßstab der Form an, während der Sinn des Knaben auf das Stoffliche ge-

richtet ist. Daraus lassen sich alle die Folgerungen ziehen, die so oft seit des alten Niemeyer Zeiten als Regeln für den Mädchenlehrer aufgestellt sind, und denen doch auch in unseren Zeiten noch lange nicht immer entsprochen wird. Wohl ist es, bei der großen inneren und äußeren Entwicklung, die unsere Schulen gewonnen haben, unumgänglich nötig, daß der Lehrer über gediegenes, innerlich zusammenhängendes Wissen verfüge, und es sollte mehr und mehr die Überzeugung durchdringen, daß auch in dieser Beziehung für die Mädchen nur eben das gut genug ist, was man für ihre Brüder schon im Sextaneralter als selbstverständlich und notwendig gewährt: Lehrer mit akademischer Bildung. Nur eine recht oberflächliche Betrachtungsweise kann es sich verhehlen, daß die wissenschaftliche Bildung, die die deutschen Universitäten geben, jenen tieferen inneren Zusammenhang des Wissens und der Einsichten vermittelt, der wiederum eine Gewähr ist für die lebendige Wirkung des Unterrichts. Es kann ja nicht geleugnet werden, daß die Vertreter der ganz anders gearteten, nicht graduell, sondern wesentlich verschiedenen seminarischen Bildung mitunter durch methodische Mittel Erfolge erzielen, die an sich betrachtet alles Lobes wert sind; aber sind solche Mittel Teile jener Bildung? und kann sie nicht jeder studierte Lehrer auch anwenden, wenn er sich die Mühe giebt, sie kennen zu lernen? Und in der Hand des akademisch Gebildeten thun sie doch noch andere Wirkung; es ist eben etwas Unwägbares, der stillwirkende Einfluß jemandes, der an den Quellen des Wissens geschöpft hat. Dazu kommt noch ein anderer Umstand. Es ist für die Mädchenschule von allergrößter Wichtigkeit, daß die Schülerinnen die sociale Umwelt, die ihnen das Elternhaus bietet, auch in der Schule wiederfinden, und da nun an den meisten Orten diese Schulen von Töchtern der besseren Stände besucht werden, so ist es geboten, daß die Lehrenden nicht nur nicht gegen die äußeren Formen des Lebens, wie sie dort üblich sind, verstoßen, sondern sie auch mit der Sicherheit langjähriger Gewöhnung handhaben. Daß man hierfür eine größere Gewähr in den Kreisen der akademisch Gebildeten findet, wird füglich niemand in Abrede stellen können, auch der nicht, der sich, wie der Verfasser dieser Zeilen, der Ausnahmen bewußt ist, die sich leider öfter finden als wünschenswert wäre. So wird die Verwendung akademisch Gebildeter auf dem Teile der höheren Mädchenschule, der dem Gymnasium im Alter der Zöglinge entspricht, das Erstrebenswerte sein, aus didaktischen wie aus pädagogisch-socialen Gründen. Vor jedem Spezialistentum freilich wird sich der Lehrer auf unseren Schulen noch viel mehr zu hüten haben, als auf dem Gymnasium, schon aus dem einfachen Grunde, weil wir kein centrales, den Spezialisten erträglich machendes Unterrichtsfach haben, wie die Gymnasien die alten Sprachen. Aber vor dieser Gefahr schützt eben auch der gesellschaftliche Takt, den der Mädchenlehrer in besonderem Maße haben muß. Eine Folge dieser Forderung wird sein, daß der Mädchenlehrer in seinem persönlichen Auftreten alles vermeide, was die unliebsame und berechtigte Kritik der Schülerinnen herausfordert. Viel ist da schon gewonnen, wenn er sich gewöhnt, die landläufigen Handwerksregeln unseres Metiers ohne Absichtlichkeit und ganz besonders ohne Pedanterie zu befolgen.

Er wende sich an die ganze Klasse und beschäftige sich nicht so mit einer einzelnen Schülerin, daß die anderen unthätig dasitzen; er frage nie nach der Reihe; er gehe nicht in der Klasse umher, auch nicht bei schriftlichen Klassenarbeiten, sondern halte sich in einer gewissen achtunggebietenden Ferne, möglichst auf dem Katheder; er frage bestimmt und klar und lege dabei auf die Schulmeisterregel, daß alle Fragen mit W anfangen sollen, nur soviel Gewicht, als mit dem guten Geschmack vereinbar ist, und das ist nicht viel; er gewöhne sich nicht (was 90 % aller Lehrer thun) die Antworten der Schülerinnen zu wiederholen; er sei pünktlich in allem, was ihm zu thun obliegt, besonders in der Korrektur der Hefte; er bedenke jeden Morgen vor dem Beginn der Arbeit und jeden Sonntag in einem stillen Besinnungsstündchen die tiefe, wenn auch unbequeme Wahrheit, die in der vielsagenden Zusammenstellung liegt: Schülerfehler — Lehrerfehler; er sei in seinem ganzen Auftreten ein gentleman; seine Kleidung sei einfach und gediegen, ohne jeden Anflug des Auffälligen und Gesuchten; er spiele nicht mit dem Augenglas oder mit dem Bleistift; auch der etwas drastische Rat, den Oskar Jäger den Gymnasiallehrern giebt (Aus der Praxis, S. 32) . . . . „noch dulde er, daß der Schüler vor ihm und er vor dem Schüler mit den Händen in der Hosentasche spricht," möge hier wiederholt und dabei bemerkt werden, daß die höhere Mädchenschule ein brennendes Interesse daran hat, diese saloppe Gewohnheit noch weit mehr beschränkt zu sehen, als es von dem berühmten Gymnasialpädagogen für die Knabenschulen gewünscht wird. Ferner ist es von guter Wirkung, wenn die Schülerinnen sehen, daß der Lehrer auch der Stätte, an der sich seine Arbeit vollzieht, eine gewisse Achtung zollt, wenn er z. B. beim Betreten nicht erst des Lehrerzimmers, sondern schon des Korridors und des Treppenhauses, in dem sich die Schülerinnen aufhalten oder bewegen, den Hut absetzt, und wenn er nicht erst durch ein behördliches Plakat darauf aufmerksam gemacht wird, daß es unpassend ist, das Schulhaus während der Dienststunden mit brennender Cigarre zu betreten oder zu verlassen. Solcher scheinbarer Kleinigkeiten giebt es viele; gegen sie verstößt sicherlich nicht, wer selbst aus guter Familie stammt und im Elternhause gelernt hat, auf sich zu achten.

Leider wird sogar in den höheren Mädchenschulen noch immer viel in Ton und Worten gesündigt; es ist schon schlimm genug, daß hie und da in den Gymnasien noch „Lümmel", „Esel", „Kamel" und andere Ausdrücke zoologischen Gepräges als die Überbleibsel abgestorbener Gebräuche zu finden sind; aus unseren Schulen sollte jedes Schimpfwort verbannt sein, und jeder Lehrer, der mit jenen oder ähnlichen, wenn auch feminisierten Ausdrücken um sich wirft, sollte bedenken, daß er sich dadurch schwer vergeht gegen sein Amt, gegen sich selbst und gegen den ganzen Lehrerstand. Es wird in unserer Zeit von dem höheren wie niederen Lehrerstande so eifrig nach einer höheren socialen Bewertung gestrebt, und das ist gut; man vergißt aber dabei, wie es scheint, vielfach, daß sich diese Bewertung nicht bloß durch behördliche Anordnungen und Zuerkennung des Ranges der Räte vierter Klasse ermöglichen läßt; bei einem Stande, der so sehr in der scharfen Zugluft öffentlicher Kritik steht, dessen Mitglieder in unmittelbare

Berührung mit Hunderten gebildeter Familien kommen, ist die allererste Vorbedingung, daß jedes einzelne Glied sich die uneingeschränkte persönliche Wertschätzung erwirbt, die aus einer feinen und taktvollen Handhabung seines Amtes erwächst; dann kommt die sociale Wertschätzung von selbst. Solange es aber Lehrer giebt, die sich in der Schule nicht frei zu halten vermögen vom Kasernenhoftone, oder die durch aufbrausendes Wesen und unangebrachte Empfindlichkeiten zeigen, daß sie, die ihre Zöglinge zur Selbstbeherrschung erziehen sollen, diese Kunst selbst nicht üben und haben, so lange läuft der Stand Gefahr, nach diesen vereinzelten augenfälligen Mitgliedern beurteilt zu werden, und unter dieser Beurteilung wiederum leidet auch, was noch viel betrübender ist, die Sache, der wir dienen.

Somit bedarf, wer an höheren Mädchenschulen mit Erfolg für die Schülerinnen und mit Befriedigung für sich wirken will, einer sich auf sein ganzes persönliches und pädagogisches Auftreten erstreckenden erhöhten Umsicht und Vorsicht, weil der Eindruck der Person, der schon an Knabenschulen so groß ist, hier noch viel größer ist. Wer, glückliche Gabe und ernstes Streben vereinigend, diese Forderung erfüllt, hat allerdings, so scheint es uns, an unseren Schulen ein besonders angenehmes und befriedigendes Wirken. Er wird leicht den besonderen und eigenartigen Bedürfnissen des Mädchenunterrichts Rechnung tragen. Er wird zumal auch den Takt haben, das richtige Verhältnis zu den Schülerinnen zu finden; die größere „Familienhaftigkeit", die eine Mädchenschule stets wahren muß, erfordert einen größeren Gemütsanteil des Lehrenden an dem Lernen und Streben wie an den Fehlern und Mißerfolgen der Schülerin, und doch zieht gerade wieder die Mädchenschule diesem Gemütsanteil besondere und scharfe Grenzen. In diesen Dingen entscheidet alles der Takt, und können Vorschriften und Anleitungen gar nichts machen.

Nach diesen, ein unendlich reiches Gebiet der Betrachtung bloß flüchtig andeutenden Erwägungen wird sich über die Frage, inwiefern Lehrern und Lehrerinnen besondere Aufgaben an unseren Schulen zufallen, einiges sagen lassen.

Halten wir zunächst fest, daß gründliche wissenschaftliche Bildung eine unumgängliche Forderung auch für den Lehrer an der höheren Mädchenschule ist, und daß eine solche Bildung schlechterdings nur auf unseren Hochschulen gewährt wird, so folgt daraus unzweifelhaft, daß die Mitwirkung des Mannes nicht entbehrt werden kann, und daß der Wunsch eines Teiles der Frauen, den Lehrer zu beseitigen, wenn er erfüllt würde, die höhere Mädchenschule sofort auf den Stand der Volksschule herabdrücken würde, und das wäre nicht nur ein Rückschritt gegen die Entwicklung, die unsere Schulen in den letzten Jahrzehnten genommen haben, sondern sogar gegen die Anfänge der höheren Mädchenschule in Deutschland, die eng mit Namen wie Heyse, Trefurt, Niemeyer verknüpft sind *). Es liegt aber hier die Notwendigkeit der Verwendung des Mannes nicht in

*) Vgl. des Verfassers Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Schmids Geschichte der Erziehung, Stuttgart, Cotta. Band V. (Erscheint demnächst.)

seinem Geschlecht begründet, und es ist sehr wohl möglich, daß, wenn man die Frauen erst zu den Universitätsstudien zugelassen haben wird, eine allmähliche Verdrängung des Lehrers durch die Lehrerin erfolgen kann, ohne daß die rein didaktischen Leistungen einer Schule dadurch verringert würden. Indessen dürfte doch der Mann auch noch aus anderen als den obengenannten, möglicherweise vorübergehenden Gründen unentbehrlich sein. Wenn wir das Axiom festhalten, daß die Mädchenschule nicht wagen darf, sich gar zu weit von den Lebensformen der Familie zu entfernen, ohne ihre erzieherische Wirkung zu gefährden, so wird daraus allein schon folgen, daß in ihrem Kreise die Analogie zum Vater nicht fehlen darf. Die Behörden müssen nur dafür Sorge tragen, daß an die Mädchenschulen auch wirklich ganze Männer berufen werden und nicht solche, die an den Knabenschulen nicht recht fortkamen, oder solche, die man in völliger Verkennung der Erfordernisse wegen ihres sanftmütigen, farblosen, leisetreterischen Wesens als für den Mädchenunterricht besonders geeignet ansieht. An der höheren Mädchenschule müssen Männer wirken, die alle guten und starken Eigenschaften ihres Geschlechts in reichem Maße besitzen, Klarheit, Bestimmtheit, Sicherheit, Ruhe, kurz, es müssen Herrennaturen sein. Sind sie das, so werden sie durch ihr Wirken die erwünschte — von den besten unter den Frauen und Müttern selbst erwünschte — Ergänzung zu dem Wirken der Lehrerinnen geben. Auch wolle man nicht vergessen, daß der Mann — wir meinen natürlich stets den verheirateten Mann, der selbst Kinder hat; ein alter Junggesell wird überhaupt nur ausnahmsweise an eine Mädchenschule passen — mehr Fühlung mit dem praktischen Leben, eine größere äußere Erfahrung hat, als die alleinstehende Lehrerin; ihm wird es möglich sein, in die Beurteilung der Kinder eine reiche, aus dem Leben geschöpfte Vielseitigkeit zu bringen.

Wenn der Mann gerade um seiner männlichen Eigenschaften willen an der Mädchenschule unentbehrlich ist, so folgt daraus, daß es die Frau um ihrer weiblichen willen ist. Es liegt auf der Hand, und wir brauchen es hier nicht weiter auszuführen, daß es in dem Leben der Schule eine Fülle von Anläßen giebt, in denen die gebildete Frau eingreifen und einwirken muß und nur sie es darf. Aber nicht das Eintreten dieser Anläße allein begründet die Unentbehrlichkeit der Frau; die Schule bedarf ihrer aufs allerdringendste auch zur stetigen Einwirkung in der täglichen regelmäßigen Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Die Lehrerin steht dem Mädchen näher; sie beurteilt sein inneres Leben tiefer und richtiger; sie hat dieselbe Entwicklung durchgemacht, wie die Schülerin, und manche Erscheinung, die dem Lehrer nicht auffällt oder, wenn sie es thut, unwichtig scheint, ist bei der gereiften Frau das Anzeichen von Störungen, die bei rechtzeitigem Eingreifen beseitigt oder gemildert werden können. Und je mehr das Mädchen vom Kinde zur Jungfrau heranreift, desto dringender bedarf es der Einwirkung der Lehrerinnen. Die Ausschließlichkeit männlichen Unterrichts ist hier vom Übel. Diese Überzeugung darf man augenblicklich schon als allgemein verbreitet bezeichnen. Die preußischen Maibestimmungen haben ihr Rechnung getragen, indem sie als Regel aufstellen, daß in einer der drei oberen

Klassen eine Lehrerin das Ordinariat führen muß; ihr ist ferner die Anordnung entsprungen, daß an jeder Schule eine Lehrerin als „Gehülfin" des Direktors zu amtieren hat. Es ist ja unter Kundigen kein Zweifel darüber — und auch alle einsichtigen Lehrerinnen urteilen so —, daß die preußische Regierung der richtigen Überzeugung einen nicht ganz glücklichen Ausdruck gegeben hat: indem man einfach reglementierte, daß aus dem Kreise der Lehrerinnen, die doch alle miteinander Gehülfinnen eines verständigen Direktors sind, eine einzige herausgehoben werde, verletzte man auf empfindliche Weise das berechtigte kollegiale Zartgefühl, wo man zur Schonung des Zartgefühls der jungen Mädchen eine Neuerung schaffen wollte, und verschloß sich der Thatsache, daß diese Dinge in das Gebiet des von keinem Reglement zu schaffenden oder zu beeinflussenden pädagogischen und gesellschaftlichen Taktes gehören. Der Beweggrund war schön, das Ziel war löblich, der Weg war falsch.

Wenn wir so die Ansicht vertreten, daß die Lehrerinnen einen weitreichenden Einfluß an der höheren Mädchenschule haben müssen, daß ihnen besonders auch ein großer Teil des Unterrichts in den oberen Klassen aufgetragen werden muß, so verhehlen wir uns allerdings nicht, daß der Durchführung dieser Überzeugung zur Zeit ein großes Hindernis im Wege steht; das ist die Vorbildung der Lehrerin. Daran darf nach unserer Überzeugung nicht gerüttelt werden, daß zum wissenschaftlichen Unterricht in den oberen Klassen — mit alleiniger vorläufiger Ausnahme der fremden Sprachen — akademische Bildung erforderlich ist. Die Führerinnen der Frauenbewegung halten auch an dieser Überzeugung fest und empfinden es — gleich uns — schmerzlich, daß den Lehrerinnen diese Bildung noch fehlt. Indessen darf man mit froher Hoffnung in die Zukunft blicken, und es ist ein nicht genug zu rühmendes Verdienst der preußischen Regierung, daß sie, allen deutschen Staaten auf diesem Gebiete voranschreitend, etwas gethan hat, den Frauen den Zugang zu einer weit über die bisherige hinausgehenden Lehrerinnenbildung zu eröffnen. Einstweilen ist es ja wenig, und es kann bezweifelt werden, sowohl ob die Einrichtung des Oberlehrerinnenexamens die richtige ist, als auch, ob diese Einrichtung von den Examinatoren bisher so aufgefaßt und gehandhabt worden ist, wie es der Gesetzgeber gewünscht hat und die Sache erfordert. Aber auch darüber sollte man zunächst sich trösten; es wird schon in die rechten Geleise kommen, wenn einmal erst das Ministerium Männer haben wird, die aus der Mädchenschule selbst hervorgegangen sind. Die beste Lösung wäre nach unserem Dafürhalten die, daß man den Frauen einfach die Universitätsvorlesungen erschlösse und sie nach Absolvierung der ersten Lehrerinnenprüfung zur Immatrikulation zuließe, ein vierjähriges Studium verlangte, dann aber auch ihnen den Zutritt zu der für Männer angesetzten Oberlehrerprüfung gewährte, mit dem einzigen Zusatz, daß alle Bewerberinnen neben ihren Wahlfächern sich im Lateinischen prüfen lassen müßten. Ein anderer Weg wäre der, den man in Frankreich beschritten hat: die Errichtung einer großen centralen Lehranstalt (möglichst auch mit Internat verbunden), auf der die Lehrerinnen in wirklich wissenschaftlicher Weise angeleitet würden und tüchtige Gelehrte den

Unterricht — teils in Vorlesungen, teils in praktischen Übungen — erteilten. Wer sich hierfür interessiert, wird das Weitere über die Ecole Normale supérieure in Sèvres, die der berühmten alten Normalschule für Gymnasiallehrer in Paris entspricht, in des Verfassers unten angeführtem Buche finden*).

Abgesehen von diesem Bedenken gegen die schon jetzt einzuführende starke Verwendung der Lehrerinnen in den Oberklassen muß noch eins geäußert werden, das wir oben schon flüchtig andeuteten. Infolge der socialen Vereinzelung und Vereinsamung, der die Lehrerin so oft leider anheimfällt, bildet sich bei nicht wenigen mit zunehmenden Jahren eine gewisse Herbigkeit heraus, die nicht immer einen guten Einfluß auf die pädagogische Behandlung der Schülerinnen übt. Indessen liegt auch hier die Abhülfe nicht sehr weit: einmal wird es den meisten Lehrerinnen, wenn sie nur der Gefahr sich bewußt werden, nicht schwer sein, sich einer gebildeten Familie als Hausgenossin anzuschließen; aus der Familie, und kann es auch nicht die eigene sein, zieht die einzeln stehende Frau neue Kraft und fröhlichen Mut, wie es der Mann thut; andererseits aber wird auch eine gediegene wissenschaftliche Bildung und der größere geistige Inhalt, den das Leben durch sie erhält, gewiß jener unliebsamen Erscheinung entgegenwirken.

Schließlich will ich hier, um in dieser wichtigen Frage wenigstens einige Vollständigkeit anzustreben, noch einen Gesichtspunkt erwähnen, der für die Verwendung von Lehrerinnen auf allen Stufen sehr wichtig ist: man darf im allgemeinen sicher sein, daß die Lehrerinnen, die ja meist selbst dem gebildeten Mittelstande, zumal den Kreisen der höheren Beamten, entstammen, in Sprache und Auftreten den Ton und die Manieren der Gesellschaft haben; dieser Umstand wird für jeden Direktor und jede anstellende Behörde stark ins Gewicht fallen müssen, und unter den Gründen, warum so viele Eltern der besseren Kreise ihre Kinder mit Vorliebe in Privatschulen schicken, steht nicht zu unterst der, daß sie in der numerisch starken Verwendung von Lehrerinnen an diesen Anstalten eine gewisse formale und sociale Gewähr sehen. Alle öffentlichen Anstalten, Stadtväter, Direktoren und Schulräte sollten diese Thatsache stets berücksichtigen.

Man mag nun über den Wert der Lehrer und der Lehrerinnen denken, wie man will, das eine steht fest, daß die Entwicklung des Mädchenschulwesens mehr und mehr auf eine starke, der des Mannes nach Menge und Bedeutung das Gleichgewicht haltende Verwendung der Lehrerin hindrängt. Wer sich dieser Entwicklung entgegenstellt, thut vergebene und — nach unserem Dafürhalten — schädliche Arbeit. Nur bleibt die Voraussetzung dieser zunehmenden Verweiblichung unserer Schulen immer die Schaffung erhöhter Ausbildungsmöglichkeiten für die Lehrerinnen. Denn der oberste Grundsatz für jede Schulverwaltung muß sein, daß die, die unsere Jugend erziehen sollen, ob Männer oder Frauen, Gelegenheit gehabt haben müssen, sich für ihr verantwortungsvolles Amt im reichsten Maße und mit den besten Mitteln auszubilden.

---

*) Wychgram, Das weibliche Unterrichtswesen in Frankreich, Leipzig 1886.

Es ist nun von weiblicher Seite die Forderung gestellt worden, daß man den Lehrerinnen auch die Leitung öffentlicher höherer Mädchenschulen erschließen solle. Die Forderung ist viel älter als die starke und bringliche Formulierung, die ihr im Jahre 1886 durch Fräulein Helene Lange gegeben wurde; schon Karoline Rudolphi und Betty Gleim war sie nicht fremd. Was der Verfasser dieser Zeilen darüber denkt, kann nach seinen obigen Erörterungen nicht zweifelhaft sein. Es ist zwar lange nicht ausgemacht, daß ein guter Lehrer auch ein guter Direktor sein müsse, und das trifft im selben, vielleicht aber in noch höherem Maße auch auf die Lehrerin zu. Aber es ist nicht abzusehen, warum es der Frau nicht gelingen sollte, eine öffentliche Anstalt, und auch eine recht große, zu leiten. Haben wir doch zahlreiche Beispiele, daß ausgezeichnete und starkbesuchte Privatschulen von Frauen geleitet werden. Unsere städtischen und staatlichen Behörden scheinen indes gegen die Ernennung von Frauen zu Leiterinnen noch eine große Abneigung zu haben, von der schwer zu sagen ist, ob sie auf Verfassungsbedenken oder auf den Mangel genauerer Kenntnis von Frauenleistungen zurückzuführen sind. Indessen ist auch hier das preußische Ministerium vorangegangen und hat wenigstens theoretisch der Lehrerin den Zugang zum Direktorat eröffnet. Es wäre vergeblich und nicht einmal männlich, wenn Direktoren und Lehrer sich sträuben wollten, die naturgemäße Folge dieser Entwicklung anzuerkennen und anzunehmen; hier kann nur der Grundsatz gelten, daß, wer kann, Meister sein soll, und die Versuche, a priori die Unfähigkeit der Frau zu erweisen, sind müßig und thöricht.

II.

1.

Beschäftigen wir uns einige Augenblicke mit einzelnen Fragen der äußeren und inneren Organisation der höheren Mädchenschulen.

Welches Ziel die höhere Mädchenschule hat, ist in unserer historischen Skizze (S. 1 ff.) zur Genüge auseinandergesetzt worden. Allgemeine Bildung, nicht Fachbildung soll sie anstreben. Das liegt im Wesen der Sache, und die preußischen Maibestimmungen haben, wenn sie das geflissentlich hervorheben, nur etwas Selbstverständliches gesagt. Freilich wird man sich dabei vor dem Irrtum hüten müssen, in dem manche Doktrinäre befangen sind, und von dem sich auch jene Bestimmungen nicht frei halten, daß allgemeine und Fachbildung allenthalben und durchaus Gegensätze seien. So gut wie das Gymnasium eine allgemeine Bildung im vornehmen Sinne dieses Wortes vermittelt und doch zugleich insofern Fachbildung bietet, als es auf die akademischen Studien vorbereitet, so gut enthält der Lehrgang der höheren Mädchenschulen trotz seiner allgemeinen Bildungsabsicht nach Stoffwahl und Stoffaneignung Momente, die einer Fortsetzung oder Anwendung zu fachmännischer Bildung fähig sind. Ein Beweis für diese Thatsache liegt in dem allgemein verbreiteten Anschluß der Lehrerinnenseminarien an unsere Schulen.

Es entsteht nun zunächst die Frage, ob aus den offenbar in ganz Deutschland im wesentlichen übereinstimmenden Zielen, über die man das Nähere in dem ersten und zweiten Abschnitt unseres Buches nachlesen wolle, Folgerungen zu ziehen sind für die notwendige Dauer des Lehrkurses. Der hauptsächliche Beweis muß in dieser Sache aus der thatsächlichen Entwicklung unserer Schulen genommen werden, und diese ergiebt mit unwiderlegbarer Augenscheinlichkeit, daß zehn Jahre für die notwendige Kursusdauer gehalten werden. Die weit überwiegende Mehrzahl aller Schulen bietet den Stoff in einem auf zehn Jahre berechneten Lehrplan, und wo das nicht der Fall ist, da sind Gründe maßgebend, die aus der Sache weder genommen noch auch nur versuchsweise aus ihr hergeleitet werden, sondern äußerlicher Natur sind; zumeist fehlt es an der Bereitwilligkeit der kleineren Stadtverwaltungen, das Geld für ein zehntes Schuljahr herzugeben; es handelt sich ja „nur um Mädchen". Diese ganze Frage würde gar nicht in unserer Fachpresse erörtert werden, wenn nicht die preußischen Maibestimmungen sie dadurch aufgeworfen hätten, daß sie als Typus die neunklassige Schule aufgestellt haben. Es ist dies der einzige wichtigere Punkt, in dem diese Bestimmungen einem größeren Irrtum verfallen sind. Sie haben sich dadurch in scharfen Widerspruch gestellt zu der ganzen historischen Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens, und man kann ihnen den Vorwurf nicht ersparen, daß sie einen ohne Zuthun der Regierung, ganz durch die Opferwilligkeit des gebildeten Bürgertums herbeigeführten vollkommeneren Zustand durch einen unvollkommeneren zu ersetzen streben. So erklärt sich auch der Protest, mit dem eine große Anzahl preußischer Städte diesen Punkt der Bestimmungen beantwortet haben. Es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, die preußischen Bestimmungen zu kritisieren; es muß aber doch darauf hingewiesen werden, daß die Feststellung des neunjährigen Typus um so rätselhafter ist, als stichhaltige Gründe dafür anzuführen dem Kommissar des Ministers völlig mißlungen ist. Denn das Hauptargument, daß es für die Mädchen gesundheitlich nicht gut sei, mehr als neun Jahre „Schulmädchen" zu sein, wird sofort durch die Thatsache widerlegt, daß die Lehrziele der neuen Bestimmungen die bisherigen der zehnklassigen Schule sind; indem man also in neun Jahren das erledigt zu wissen wünscht, was man bisher in zehn Jahren bewältigte, führt man erst recht eine gesundheitsschädliche Überbürdung herbei, die bei dem zehnjährigen Kursus unmöglich war. Und was für ganz widersinnige Dinge kommen bei diesem neunklassigen System heraus: in der obersten Klasse, also mit 14—15jährigen Mädchen, soll man Goethes Iphigenie lesen! Wir brauchen diese Thatsache nur anzuführen, um jeden Kundigen zu überzeugen, daß hier ein außerordentlicher Mißgriff vorliegt, wie man ihn nicht von einer Regierung hätte erwarten dürfen, die, wenn sie wollte, über tüchtige Ratgeber verfügen konnte. Da die Argumente der Regierung für ihren Entschluß für jeden Sachverständigen hinfällig sind, muß man annehmen, daß diese Argumente überhaupt nur zum Schein ausgeführt sind, daß also die wahren Gründe leider nicht in der Sache liegen; und da sich erfahrungsgemäß nur das sachlich Berechtigte zu einer dauernden Einrichtung gestalten kann, so

dürfen wir die Hoffnung und Überzeugung hegen, daß diese Maßregel wieder aufgehoben werden wird. Wir wollen hier nicht verschweigen, daß diese ganz gegen die natürliche Entwicklung gerichtete Beschränkung der höheren Mädchenbildung und die daraus folgende Verringerung der norddeutschen Frauenbildung um so peinlicher berührt, als sie einen Rückschritt dem Auslande gegenüber bezeichnen; wer den Eindruck verfolgt hat, den diese Maßregel des preußischen Ministers zumal in Frankreich und England gemacht hat, wird es schmerzlich empfinden, daß die neuen Bestimmungen wenigstens durch die Aufstellung des neunjährigen Typus nicht dazu beigetragen haben, das ohnehin schon schwächer werdende Ansehen unseres Schulwesens im Auslande zu heben.

Der einzige und durchschlagende sachliche Grund, warum die höhere Mädchenschule ihre Zöglinge mindestens bis zum vollendeten sechzehnten Lebensjahre beanspruchen muß, ist der, daß erst in diesem Alter die geistige Reife vorhanden ist, die eine einigermaßen wirksame Erfassung der Stoffe gewährleistet, die nun einmal die notwendigen Bestandteile einer höheren Bildung ausmachen. Es herrscht unter denen, die die geistige Entwicklung der Mädchen kennen, völlige Einstimmigkeit über diese Thatsache, und es ist ganz zweifellos, daß diese Entwicklung gerade im sechzehnten Lebensjahre so große Schritte macht, wie sie bei der männlichen Jugend in so kurzem Zeitraum nirgends beobachtet werden; während das Reifen des Knaben zum Jüngling sich über mehrere Jahre erstreckt, vollzieht sich der Übergang vom Mädchen zur Jungfrau auch und vielleicht gerade in geistiger Hinsicht in einem ganz kurzen Zeitraum. Indem man, nach den preußischen Bestimmungen, in diesem wichtigsten Jahre die Mädchen einer intensiveren geistigen Einwirkung entzieht, begiebt man sich der schönsten, für das ganze Leben nachhaltenden Bildungserfolge. Auch die preußische Regierung hat das wohl gefühlt; aber statt bei dem historisch gegebenen zehnten Schuljahre zu beharren, hat man die sogenannten „wahlfreien" Kurse eingesetzt, die, wenn sie wirklich durchführbar wären, einer schädlichen geistigen Naschhaftigkeit Vorschub leisten würden. Glücklicherweise sind sie als allgemeine Maßregel aus schultechnischen Gründen gar nicht durchführbar, und wo sie es sind, hängt ihr Bestehen von ganz zufälligen, meist in persönlichen Dingen begründeten Umständen ab; von solchen Umständen sollte man aber so wichtige Interessen nicht abhängig machen.

Während man über das Mindestmaß der Jahreskurse nach oben hin füglich nicht verschiedener Meinung sein kann (selbstverständlich ist eine Ausdehnung der Mädchenbildung über das sechzehnte Jahr hinaus nur wünschenswert, und Ansätze dazu finden sich neuerdings vielfach, z. B. in Leipzig an der Höheren Schule für Mädchen), wird der Beginn der höheren Mädchenschule nicht so ohne weiteres einwandsfrei festgelegt werden können. Der vorherrschende Zustand ist der, daß schon mit dem Beginn des schulpflichtigen Alters, das in Norddeutschland das vollendete sechste, in einzelnen süddeutschen Staaten das vollendete siebente Lebensjahr ist, die Kinder der höheren Mädchenschule zugeführt werden. Natürlich ist der Lehrplan in den drei ersten Schuljahren vorwiegend der der Volksschule; der Beginn des

Französischen im dritten Schuljahre wird, wenigstens an öffentlichen Schulen, immer seltener. Erst im vierten Schuljahre beginnt allgemein das Französische (auch nach dem neuen preußischen Lehrplan), und zwar mit der verhältnismäßig starken Zahl von fünf wöchentlichen Stunden; damit ist die Scheidung des Weges der höheren von dem der Volksschule gegeben. Er geht dann immer weiter von diesem ab; das Nähere darüber mögen meine Leser in den darauf bezüglichen Abschnitten unseres Handbuches nachlesen.

Verhältnismäßig klein ist die Zahl der Schulen, die erst nach drei oder vier Schuljahren ihren Kursus beginnen und die Vorbereitung der Kinder der Volksschule überlassen. Dieses System ist besonders im Königreich Bayern beliebt. Unter didaktischem Gesichtspunkt betrachtet, wird das eine vor dem anderen kaum besondere Vorteile haben. Es kommen denn auch thatsächlich weniger unterrichtliche Erwägungen dabei in Betracht, als soziale; und über diese zu urteilen, steht mir nicht zu. Der Süden, wo die Absonderung der Stände im gesellschaftlichen Leben gering oder wenigstens geringer ist als im Norden, empfindet den Mangel der Vorklassen nicht schmerzlich; im Norden, wo die sozialen Anschauungen so wesentlich andere sind, würde, wie die Dinge augenblicklich liegen, eine öffentliche Schule ohne Vorklassen kaum bestehen können. Alle theoretischen Mißbilligungen dieses Zustandes sind gegenüber der Macht langhergebrachter und das ganze gesellschaftliche Leben beherrschender Anschauungen zwecklos; darum und weil alles, was dazu überhaupt gesagt werden kann, auf der Hand liegt, gehe ich hier nicht weiter darauf ein.

2.

Was die Fragen der Zucht und des Unterrichts an den höheren Mädchenschulen betrifft, so müßte uns, wenn wir einigermaßen sagen wollten, was sich darüber sagen läßt, der zwanzigfache Raum zur Verfügung stehen. Denn es würde vor allen Dingen notwendig sein, zunächst das für alle Schulen Zutreffende auseinanderzusetzen, um den besonderen Forderungen der höheren Mädchenschule die rechte Begründung zu geben. Überdies sind diese besonderen Forderungen nicht so zahlreich, daß nicht die allgemeine praktische Pädagogik auch für jeden Mädchenschullehrer eine Fülle vortrefflicher und unmittelbar auf seine eigene Thätigkeit anwendbarer Lehren böte. Wir glauben danach berechtigt und verpflichtet zu sein, allen jungen Lehrern und Lehrerinnen — und daneben auch den älteren — das Studium einiger hervorragender Werke zu empfehlen. Es soll, indem wir aus der großen Zahl von Büchern nur diese herausheben, den nicht genannten durchaus kein Mißtrauen ausgesprochen werden; lediglich das Urteil des Verfassers spiegelt sich in der nachstehenden Auswahl wieder. Es sind:

Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten (in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München 1895).

Noiré, Pädagogisches Skizzenbuch. Leipzig 1874. (Besonders von S. 207 an.)

Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 4. Auflage 1801. (Diese Auflage enthält zuerst auch einen Abschnitt über „Die Töchterschule für die niederen, mittleren

und höheren Stände". Dieses grundlegende Buch ist später öfters neu herausgegeben worden, u. a. von Lindner, Wien 1878.)

Oskar Jäger, Aus der Praxis, ein pädagogisches Testament. Wiesbaden 1885. (Besonders von S. 1—72.)

Ein Buch, das zwar nicht unmittelbar und seinem Hauptzwecke nach der Pädagogik dient, desto größere Bedeutung aber durch den mittelbaren Einfluß hat, den es auf jeden Lehrer ausüben kann, ist

Lazarus, Das Leben der Seele. Berlin 1882.

Wir fügen hier gleich einige Bücher mit ein, die sich ausschließlich mit der Mädchenschulpädagogik beschäftigen:

Karoline Rudolphi, Gemälde weiblicher Erziehung. Heidelberg 1807.

F. A. H. Schwarz, Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung in Hinsicht auf die mittleren Stände. Jena 1795.

Betty Gleim, Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Bremen 1810. (Hierzu vgl. die gediegene Schrift von A. Kippenberg, Betty Gleim, ein Lebens- und Charakterbild. Bremen 1882.)

Flashar: 1. Die Mädchenerziehung; 2. Mädcheninstitute; 3. Mädchenschulen. In Schmids Encyklopädie (1865) IV S. 489—538; S. 889—901; S. 901—946.

Ritter, Ziele und Wege der höheren Mädchenbildung. Weimar 1892. Von demselben Verfasser ist soeben eine umfangreichere Pädagogik für höhere Mädchenschulen erschienen: Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Mädchenschulen. Weimar 1897.

E. von Sallwürk, Fénelon und die Litteratur der weiblichen Erziehung in Frankreich. Langensalza 1886.

Die Gebiete der Zucht und des Unterrichts sind nicht zu trennen; sie gehen im praktischen Schulleben beständig ineinander über. Ein Lehrer, der gute Zucht hält, kann dies nur, wenn er auch guten Unterricht erteilt; und wer dies nicht thut, wird niemals wahre, förderliche Zucht halten können. Allerdings wird unter dem Begriff eines guten Unterrichts recht viel zu umfassen sein, wenn er für die Zucht diese hohe Bedeutung haben soll. Ganz besonders darf der Unterricht nicht bloß nach seinen didaktischen Resultaten beurteilt werden, wozu bei dem starken und vielverzweigten Beaufsichtigungssystem, das sich über unser Schulwesen erstreckt, manchmal gar zu viel Neigung vorhanden ist. Wollte man diese Resultate zu einem ausschließlichen Kriterium machen, so müßten die besten Schulen die sogenannten Pressen sein, wo oft in kurzer Zeit gewaltige didaktische Erfolge erzielt werden, und die Preßpädagogik wäre die Blüte unserer Unterrichtskunst. Bei einem guten Unterricht ist das Ziel natürlich sehr wichtig, aber weit wichtiger sind die Wege, die zu diesem Ziele führen. Ein Athlet bringt es durch unausgesetzte Übung dazu, einige Zentner zu heben und zu werfen; aber wie tief steht diese Kunst unter der harmonischen Durchbildung des Körpers, die eine planmäßige und allseitige turnerische Übung herbeizuführen vermag, die zwar keine Zentnerlasten zu heben lehrt, aber dem Menschen die schönere Gewalt giebt über alle seine Muskeln und Glieder und auf die Seele veredelnd und sichernd zurückwirkt; so ist es auch mit der geistigen Übung. Ein guter Unterricht soll dem Geiste Gelenkigkeit und vielseitige Kraft, dem Urteil die ruhige Sicherheit geben, die sich allezeit, an welcher Aufgabe es auch sei, bewährt.

Was die äußerlichen Formen des Schulbetriebs angeht, so werden sich keine wesentliche Unterschiede zwischen Knaben- und Mädchenschulen feststellen lassen. Wie die allgemeinen schulhygienischen Anforderungen an die Gebäude bei beiden dieselben sind, wie Licht und Luft beiden Geschlechtern im selben Maße und in derselben Weise zugeführt werden, wie die Konstruktion der Schulbank gleich sein kann für Schüler beiderlei Geschlechts, so wird man allenthalben die rein äußerlichen Dinge gleich behandeln; die Zahl der wöchentlichen Stunden weicht nur wenig von der der Gymnasien ab, und dafür liegen die Gründe im Bau des Lehrplans und nicht in grundsätzlichen Erwägungen; für Knaben und Mädchen ist der bloße Vormittagsunterricht gleichermaßen erstrebenswert und seine Einführung auch in den kleineren Städten gleichermaßen wahrscheinlich. Die Dauer der einzelnen Unterrichtsstunde, die Dauer und Lage der Pausen wird von dem, was ein gut und vernünftig eingerichtetes Gymnasium bietet, nicht abzuweichen brauchen. Hier wie dort wird man Lehrbücher und Leitfäden brauchen und Lehr- und Anschauungsmittel ausgiebig heranziehen; hier wie dort wird in der Klasse ein „Stoffbuch" geführt werden müssen, in das der Lehrer das in der Stunde oder in der Woche durchgenommene Pensum einträgt, und auch des „Klassenbuches", in dem die Strafen zum ewigen Gedächtnis aufbewahrt werden, wird die Mädchenschule nicht entbehren können. Es verlohnt sich nicht, diese Parallele weiter zu ziehen.

Anders stellt sich aber die Sache, sowie wir das Gebiet des rein äußerlichen Betriebes verlassen und das andere betreten, auf dem sich in die Formen ein Moment persönlicher Beziehung vom Lehrer zur Schülerin einmischt. Wir berühren zunächst die große Frage der Disziplin.

Das Wohl und Wehe einer Schule hängt davon ab, ob in ihr das herrscht, was man schlechtweg eine „gute Disziplin" nennt. So einfach der Begriff scheint, so verwickelt und vielteilig ist das, was notwendig ist, um ihn in der Praxis erscheinen zu lassen. Der äußerliche Geist wird geneigt sein anzunehmen, das ruhige Verhalten der Schülerinnen, ihr schneller Gehorsam, ihr geräuschloses Gehen auf Korridoren und Treppen, kurz, die tadellose äußere Führung seien wesentliche Zeichen einer guten Disziplin; wer tiefer blickt, wird in diesen Dingen zwar Äußerungsformen der Disziplin, nicht aber ihr eigentliches Wesen sehen. Im Grunde kommt es darauf an, daß die Schülerinnen vor ihren Lehrern und Lehrerinnen das Gefühl der Achtung haben, aus diesem Gefühle müssen entspringen und entspringen ganz von selbst die sichtbaren Zeichen einer guten Disziplin. Das ist in Mädchenschulen in noch höherem Grade wahr als in Knabenschulen, denn alles Verhalten des Mädchens quillt aus persönlichen Gefühlen, während beim Knaben eine leichte Beimischung sachlicher Rücksichten nicht allzuselten gefunden wird.

So selbstverständlich es sein mag, so wenig ist es doch überflüssig hier auszusprechen, daß die Disziplin an Mädchenschulen vollständig von den Lehrern, den Lehrerinnen und dem Direktor abhängt. Gegen diesen Satz, dessen stündliche Beherzigung allen empfohlen werden muß, die an unseren Schulen

arbeiten und die es gern zu guten Leistungen bringen möchten, wird hie und da Widerspruch erhoben. Zumal Lehrer, bei denen gefaulenzt und gelärmt wird, lieben die Schuld auf die Schülerinnen zu schieben, von dem „schlechten Geist“ in der Klasse zu sprechen, ja mittelbar wohl auch Amtsgenossen dafür verantwortlich zu machen. Man kann solchen Ausflüchten durch eine ganz einfache Erwägung begegnen, die solche Lehrer wohl nur im stillen zu machen geneigt sein werden, deren Gewicht sie sich aber nicht entziehen können. Wie kommt es, daß in einer und derselben Klasse in einigen Stunden die Disziplin vortrefflich, in anderen das Gegenteil ist? Es sind in allen Stunden dieselben Schülerinnen, aber verschiedene Lehrer. Eine der einfachsten Schlußfolgerungen ergiebt, daß also, wenn die Disziplin je nach dem Lehrer verschieden ist, hierfür eben der Lehrer den einzigen Erklärungsgrund abgiebt. Früh um 8 Uhr ist Religionsstunde; alle Schülerinnen beteiligen sich lebhaft an dem Gegenstand, den der Lehrer ihnen vorgesetzt hat, selbst die Schwachen und Faulen drängen sich zu den Antworten; und am Schluß der Stunde haben die Kinder und der Lehrer ein Gefühl des Behagens und der Zufriedenheit; die Notwendigkeit des Strafens oder auch nur des tadelnden Wortes ist überhaupt nicht eingetreten. Es folgt, sagen wir einmal die Geographiestunde. Der Gegenstand ist interessant: Die Schweiz. Wie leicht könnten zugleich Kenntnisse gegeben und die Phantasie angeregt werden! Aber dieselben Schülerinnen, die dem Religionslehrer mit freudiger Spannung folgten, sind matt, teilnahmlos, sehen auffallend oft nach der Uhr; einige, auf der letzten Bank, ziehen ein heimliches Gespräch dem Worte des Lehrers vor, andere vergnügen sich, während Herr X. an der Karte steht und sich mit Else beschäftigt, mit Papierpfeilen und anderen Projektilen. Es folgt die französische Stunde. Dr. Y. ist ein gestrenger und gelehrter Herr. Er hat den Schülerinnen schon zu Anfang des Schuljahres, da sie zuerst bei ihm Stunde bekamen, eindringlich auseinandergesetzt, daß er schmerzlich bedaure, dazu verdammt zu sein, solchen „Göhren“ Stunden zu geben; wenn er nur mehr Glück gehabt hätte, würde er es schon zu etwas anderem gebracht haben. Er hält strenge „Disziplin“. Wehe, wer bei ihm den Kopf aufstützt oder aus dem Fenster sieht; wehe besonders, wer eine falsche Antwort giebt. Es regnet Strafarbeiten, in seinem Notizbuch hat er ein ganzes System von Strichen, blauen, roten, schwarzen und grünen, die alle Abstufungen von Unaufmerksamkeit oder Dummheit bezeichnen; und dies System ist den Schülerinnen zu Beginn des Schuljahrs auseinandergesetzt worden, etwa wie man im Hexenprozeß die unglücklichen Opfer mit den Marterwerkzeugen bekannt machte. Es ist mäuschenstill in der Klasse, man hört nur die Stimme des Gewaltigen und dann und wann die Antwort eines Mädchens, schüchtern und leise, wie von der Anklagebank. Plötzlich fährt er auf, das Participe passé von vivre ist ihm in der Form vivé entgegengebracht; das Unwetter bricht los; allerlei schmeichelhafte Ausdrücke fliegen umher. Nachdem er sich beruhigt hat, fängt er wieder zu fragen an; aber er erhält keine Antwort mehr; alles schweigt, wie auf Verabredung. Am folgenden Tage geht er zum Direktor, um sich über die widersetzliche Klasse zu beschweren;

im Vorzimmer trifft er mehrere Väter, die soeben dem Direktor auch eine Beschwerde eingereicht haben, wahrscheinlich aber nicht über die Widersetzlichkeit der Klasse.

Wir haben schon oben einiges unter anderem Gesichtspunkte angeführt, was dazu beiträgt, solche Fälle zu zeitigen. Es ist ja selbstverständlich niemals absichtliches Unterlassen oder gar böser Wille, sondern ein Mangel an Selbstbeobachtungsvermögen und Selbstkritik, oft auch an Selbstbeherrschung. Suchen wir einige der Quellen mangelhafter Disziplin aufzudecken.

Selten wird man eine Schule finden, in der ganz allgemein eine laxe Disziplin „herrscht"; sollte es doch vorkommen, so wird man die Ursache vielleicht in der Organisation suchen dürfen; eine Schul- und Hausordnung, die zu viel verbietet, ist sehr bedenklich, sie sollte nur die allgemeinsten Vorschriften für das Zusammenleben und seine äußeren Formen geben; Anweisungen, denen zu folgen für die Kinder unmöglich ist (wie z. B. „es ist verboten, Arm in Arm zu gehen") und die darum gewissermaßen zum Übertretenwerden gegeben sind, schaden der Autorität der Schule überhaupt. Nicht unmöglich ist es auch, daß an dem Tone der ganzen Schule der Direktor eine gewisse Schuld trägt, zumal wenn er ein Liebhaber des Gamaschendienstes und ein Kleinigkeitskrämer ist, was ja mitunter vorkommen soll. Der Hauptgrund aber aller Disziplin und alles Mangels daran liegt in den Lehrern selbst, worunter wir natürlich den Direktor mit einbegreifen.

Zwei Gruppen von Gründen kann man unterscheiden, die hier in Betracht kommen: nennen wir sie kurzweg unterrichtliche und gesellschaftliche. Zunächst führe ich einige von jenen auf, wobei ich nur mit Bedauern auf eine eingehendere Kennzeichnung verzichte:

a. Die Langeweile der Schülerinnen ist ein schweres Hemmnis guter Disziplin. Jeder Mädchenlehrer sollte danach streben, interessant, d. h. so zu unterrichten, daß er das Interesse der Mädchen für den Gegenstand weckt und erhält. Dazu ist es keineswegs nötig, daß er ein geistreicher Mann sei; vielleicht ist das überhaupt nicht einmal wünschenswert, weil der Geistreichtum meistens auf Kosten anderer, dem Lehrer viel nötigerer Eigenschaften besteht. Das Interesse der Kinder zu wecken ist manchem von Natur gegeben; wer hätte nicht schon im Leben jene ruhigen, behaglichen, durch und durch klaren, einfachen Menschen kennen gelernt, denen die Jugend mit Vertrauen und Spannung entgegenkommt, nachdem sie kaum ein paar Worte gesagt haben; das sind die geborenen Kinder- und Jugendfreunde, die geborenen Lehrer; ein solcher war Fritz Reuter; man lese einmal, was Karl Theodor Gaedertz über den Eindruck erzählt, den der große Humorist in seiner Lehrerzeit auf die Jugend, auch auf die weibliche, geübt hat*). Die meisten Menschen aber haben nicht die glückliche Gabe, ohne daß sie es wollen, die Jugend zu gewinnen, sie müssen, wenn sie Lehrer sind und gute Lehrer sein wollen, diese Naturgabe ersetzen. Und das geht ganz gut. Wenn sie langweilig sind, ist es meistens ihre eigene Schuld; sie vergessen, daß

*) K. Th. Gaedertz, Aus Fritz Reuters jungen und alten Tagen. Band 1 u. 2.

die Pädagogik eine lernbare Kunst ist. Zunächst halte der junge Lehrer die Wahrheit fest, daß kein Stoff an und für sich langweilig oder interessant ist, er wird eins oder das andere erst durch die Art der Darstellung. Darum ist die unerläßliche Bedingung, daß jede Stunde nicht nur auf ihren stofflichen Inhalt, sondern ganz besonders auf ihre Einteilung und methodische Ableistung hin sorgfältig vorbereitet werde. Wer die Augen offen hat für die geistige Eigenart der Mädchen, wird sehr bald lernen, den Stoff für sie zurechtzulegen, die Speise schmackhaft zu machen, wozu man ganz nach dem Muster der Hausfrau auch allerlei feines Gewürz („Associationen!") nehmen darf; wer sich aber den rechten Blick selbst nicht zutraut, nun, für den ist ja die Wissenschaft der Pädagogik da. Er wird, wenn er ein gutes Buch über Unterrichtsmethodik durcharbeitet (die meisten sind allerdings nicht gut), nicht ungetröstet und unbelehrt von dannen gehen. Andere Abschnitte unseres Buches werden ihm solche Bücher aufzählen; zunächst halte er sich an die obengenannten. Auch halte er (oder halte sie) sich nicht für zu gut, fleißig bei einem Kollegen — und wäre es gar der Direktor — zu hospitieren, von dem der Ruf geht, daß die Schülerinnen sich für seine Fächer lebhaft interessieren. Er achte dabei auf alles, was er hört, und auch auf das, was er sieht, denn es ist, zumal in Mädchenschulen, gar nicht gleichgültig, wie der Lehrer sich hält und sich hat.

Die Erörterung über die grundlegende Frage, wie man vermeiden kann, ein langweiliger Lehrer zu sein, würde uns weit hineinführen in die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer, denn jedes hat seine Eigenart und gewährt besondere Möglichkeiten didaktischer Verwertung. Wir bescheiden uns, auf die Abschnitte unsrer Mitarbeiter zu verweisen. Hier nur noch einige harmlose und unaufdringliche Regeln, die fast selbstverständlich erscheinen und deren Beherzigung gleichwohl oft überraschende Wirkungen hat: 1. Die Hauptsache ist, daß du den Gegenstand, in dem du unterrichtest, selbst lieb hast; darum ist es gut, wenn du in irgend einer Wissenschaft Fachmann bist, und wünschenswert, daß dein Direktor dich in diesem Fache vorwiegend beschäftige. Versuche, ihm das klar zu machen. 2. Eine zweite Hauptsache ist, daß du für deine Schülerinnen, und zwar für jede einzelne, Interesse habest; dieses Interesse aber darfst du nur in einer Richtung zeigen, nämlich dadurch, daß du jede einzelne, soviel es möglich ist, in ihren Leistungen zu fördern suchst; alle andere Bezeigung eines Interesses ist überflüssig. 3. Die dritte Hauptsache ist, daß du alles, was du zu sagen hast, um deinen Stoff zu übermitteln, einfach und klar sagest. Oskar Jäger a. a. O., Seite 4: „Er spreche so gut er kann die Sache selbst — nicht über die Sache. „Am 31. Oktober 1517 las man an der Schloßkirche zu Wittenberg einen Anschlag: „95 Thesen wider die Kraft des Ablasses u. s. w.", nicht aber: „Jene große Bewegung der Geister, welche man mit dem Namen der Reformation bezeichnet, nahm ihren Ursprung" — u. s. w. Auch denke an das Goethesche Wort, das Oskar Jäger gleich nachher, ohne etwas hinzuzusetzen, anführt:

Es trägt Verstand und rechter Sinn
Mit wenig Kunst sich selber vor.

Ein ausgezeichnetes Mittel, den schlimmsten Feind der Disziplin und der Unterrichtserfolge, die Langeweile, zu bekämpfen, ist die gemeinsame Arbeit des Lehrers und der Schülerinnen; es giebt weniges auf unseren Schulen, was durchaus durch einen „Vortrag" (akroamatische Methode, wie es die Lehrbücher nennen) vermittelt werden müßte, das weitaus meiste ist unter den Händen des geschickten Lehrers der „erotematischen" Behandlung fähig. Das große wissenschaftliche Prinzip der Neuzeit, die Induktion, kann auch in der Schule auf allen Stufen und in fast allen Fächern angewendet werden, und es hat den Vorzug, daß es den Geist sowohl lebhaft anregt, als auch alle seine Kräfte entwickelt. Für Mädchenschulen hat dieses Verfahren eine erhöhte Bedeutung, da es der geistigen Natur des Mädchens, seinem Bedürfnis nach und seinem Talent zu Associationen besonders entspricht. Wie das zu machen ist, wird hier nicht der Ort sein auseinanderzusetzen; wer einige Hefte von Fricks Lehrproben genau gelesen hat und selbst einige Erfindsamkeit besitzt, kann es bald lernen.

b. Die Furcht der Schülerinnen ist ein schweres Hemmnis der guten Disziplin. Nichts ist leichter, als eine Mädchenklasse durch Furcht zu regieren. Aber auch hier gilt das alte Wort, daß die Furcht die Liebe austreibt. Es giebt Lehrer, die, gewissenhafte Männer und Frauen und eifrig bestrebt, die Ziele zu erreichen, über den Schülerinnen beständig das erhobene Schwert der Strafe halten, und was schlimmer ist, auf einer beständigen, nervösen Spürjagd nach Strafanlässen sind, ohne zu bedenken, daß sie dadurch die Strafanlässe künstlich züchten. Wer z. B. die Extemporalestunde mit dem Nimbus des Furchtbaren umgiebt, so daß die Schülerinnen in den vorhergehenden Stunden sorgenbeschwert und darum unaufmerksam dasitzen, der verführt sie geradezu zu allerlei Betrügereien und Durchstechereien*). Solche Polizeimeisterei stiftet in der Schule außerordentlichen Schaden, denn die Jugend müßte nicht Jugend sein, wenn sie dem Häscher und Spürer nicht ein Schnippchen zu schlagen versuchte, und sie ist völlig im Rechte dabei; warum soll sie einem Menschen, der ihr mit Mißtrauen und Drohung entgegenkommt, anders begegnen als mit Kriegslist. Das natürliche Verhältnis des Lehrers zu den Schülerinnen ist das des Vertrauens und des Wohlwollens; ich glaube nicht, daß jemals eine Klasse solches Vertrauen falsch auffassen kann oder nicht würdigen will. Es ist aber eine Sache des Taktes, dies Vertrauen in der richtigen Weise zu äußern. Eine gewisse Gefahr liegt in dem geflissentlichen Aussprechen des Wohlwollens, die man gegen seine Schülerinnen hegt, und noch mehr der Grundsätze, nach denen man sie behandelt, und ich würde nach meinen Beobachtungen jedem anfangenden Lehrer (die Lehrerinnen sind stets mit gemeint) raten, lieber ganz auf die Einmischung solcher sentiments zu verzichten. Ist es ihm ernst um die Förderung seiner Schülerinnen, hat er seine Wissenschaft und sein Amt lieb, hält er sich mit einem Worte an die Sache, so braucht er nicht zu fürchten, daß die persönlichen Beziehungen und Einwirkungen

*) Welch ein Schreckmittel gerade diese Extemporalien sind, und wie verbreitet ihr Mißbrauch ist, geht, nebenbei bemerkt, aus der einschneidenden und weisen Beschränkung hervor, die die neuen preußischen Bestimmungen ihrer Anwendung auferlegen (S. 13, § 19).

nicht ganz von selbst entständen. Es ist für manchen Lehrer so verlockend, sich in der Stunde auch einmal über allerlei Fragen zu verbreiten, die ihn selbst berühren, den auf solche Dinge ja gern horchenden Mädchen auseinanderzusetzen, warum er dies und jenes anders mache, als andere Lehrer, und warum seine Methode soviel vorzüglicher sei; dann geht es auch wohl vom Hundertsten ins Tausendste, Klagen über eigene Krankheit und die in der Familie mischen sich in Erinnerungen an die Universitätszeit, und wer vermöchte die Grenze zu bestimmen, wo das Geplauder aufhört? Lehrer, die das thun, sind weibische Naturen und eignen sich nicht dazu, andere Menschen und erst recht nicht Mädchen zu unterrichten und zu erziehen. Sie schaden der eignen Autorität und der Sache, der sie zu dienen berufen sind. Es führt uns dies ganz von selbst auf den dritten Satz:

c. Nachlässigkeiten im Betriebe des Unterrichts sind große Hemmnisse für die Disziplin. Es kommt alles darauf an, daß ein Lehrer, der von seinen Schülerinnen strenge Erfüllung ihrer Obliegenheiten verlangt, selbst ein Vorbild darin sei, und ein solches Vorbild zu sein, ist schwer. Man überlege, was alles dazu gehört. Ein Lehrer, der ganz erfüllt, was seine Pflicht ist, tritt nicht in die Klasse, ohne im Kopfe einen genauen Entwurf der ganzen Stunde zu haben; solcher Stunden sind aber wöchentlich 20—25; er führt ein Heft, in dem alle Notizen stehen, deren er bedarf, um über die Entwicklung, die Leistungen, das Verhalten jeder einzelnen Schülerin ein begründetes Urteil zu haben; er hat die Hefte sorgfältig zu korrigieren und sie unweigerlich in einer besonders dazu angesetzten Stunde zurückzugeben; er hat alle die kleinen Obliegenheiten genau und pünktlich zu erfüllen: das Stoffbuch zu führen, die Inspektionen abzuhalten, die Bibliotheksbücher auszuteilen, die Konferenzen mitzumachen u. s. w. Wahrlich, wer das alles jahraus jahrein gewissenhaft und vollständig erfüllen will, bedarf eines starken Willens und großer Selbstentsagung, und nur ein hochentwickeltes Pflichtgefühl, das gestützt wird durch die Liebe zum Lehrerberuf, vermag solchen Aufgaben gerecht zu werden. Dazu kommt noch, daß so gut wie der Gymnasiallehrer auch der Lehrer an der höheren Mädchenschule durchaus nötig hat, mit der Wissenschaft in Fühlung zu bleiben, denn nur diese Fühlung leistet eine Gewähr gegen die Verknöcherung und Versumpfung des Unterrichts, aus der über Nacht der Giftpilz der Langeweile erwächst.

Es ist bei so großen Aufgaben, die besonders auch durch ihre bunte Vielfältigkeit erschwert werden, fast natürlich, daß hie und da Ungleichmäßigkeiten und Versehen vorkommen. Doch kann das Maß dieser doch wohl immer noch verringert werden. Einige Dinge sollten im Interesse der Disziplin ganz vermieden werden, so z. B. das verlängerte Gespräch mit Kollegen auf dem Korridor vor den Stunden und dessen Folge, der unpünktliche Stundenbeginn. Alle Klagen über unruhiges Verhalten und Lärmen der Klassen würden sofort verschwinden, wenn die Unterrichtsstunde pünktlich begonnen würde. Und was muß es für einen Eindruck auf die Schülerinnen machen, wenn sie einen Lehrer gerade gegen das fehlen sehen, was die Schulordnung von ihnen — den Schülerinnen —

unter Strafandrohung verlangt. Ferner ist es sehr bedenklich, die Korrekturen der Arbeiten nicht sorgfältig zu machen; man denke sich die Gefühle einer Schülerin, der sämtliche Fehler angekreidet sind und die nun entdeckt, daß mehrere Fehler im Heft der Nachbarin übersehen worden sind und daß diese dadurch zu Unrecht eine bessere Nummer erhalten hat, als sie! Man denke ferner daran, was für einen Eindruck das auf die ehrgeizigen Eltern macht, und wie sehr dadurch das gute Verhältnis zwischen Schule und Haus durch die Schuld der ersteren gestört wird. Wir begnügen uns mit diesen wenigen Andeutungen; worauf es ankommt, ist zur Genüge klar; darin gleicht die Schule dem Heere: beide können ihre Sendung nur erfüllen, wenn alle Glieder bis ins Kleinste hinein treu und aufopfernd sind.

d. Endlich muß hier noch eine den Mädchenschulen ganz eigentümliche Erscheinung erwähnt werden, die mit zu den schweren Hemmnissen der Disziplin gerechnet werden darf: die „Schwärmerei" der Schülerinnen für Lehrer und Lehrerinnen. Jedermann weiß, was für krankhafte Formen diese Gefühle der Mädchen annehmen können; es giebt da Extasen, in denen sie den Bleistift oder gar den Hut des oder der Angebeteten küssen, ja die Kreide pulverisieren und verschlucken, mit der seine oder ihre Hand geschrieben hat. Das sind pathologische Erscheinungen, denen nicht bloß das Schulmädchen unterworfen ist; wer wüßte nicht, wie Opernsänger, Schauspieler, Kapellmeister, Pastoren, Badeärzte auch von erwachsenen Frauen umschwärmt werden, und wenn auch ganz so excentrische Erscheinungen hier nicht vorkommen, ein widerwärtiger Götzendienst bleibt es doch. Ich deutete schon an, daß die Gegenstände dieser „Verehrung" in der Schule keineswegs bloß Lehrer, sondern oft, wenn auch nicht vorwiegend, auch Lehrerinnen sind. Ihre Ursachen wird man wohl im einzelnen Falle vermuten können, aber es ist nicht möglich, allgemeine Gründe der Erscheinung selbst anzugeben, wenn man sich nicht mit dem nichtssagenden Schlagwort „Suggestion" begnügen will. Im allgemeinen wird nicht geschwärmt für kraftvolle, kerngesunde, einfache, klare, scharfe Naturen, für die der Knabe sich erwärmen würde, sondern meist für solche, die einen Stich ins Sentimentale oder Phantastische haben; nicht Erwägungen, sondern Instinkte entscheiden bei dem Aufkommen dieser sonderbaren Gefühle. Ich betrachte sie wie eine Krankheit und glaube nicht, daß in den meisten Fällen dem Lehrer die Schuld an der Entstehung beigemessen werden kann. Das natürliche und lobenswerte Bedürfnis persönlicher Anteilnahme, das in der weiblichen Jugend lebt, verirrt sich und klammert sich kritiklos an eine Person, die nun von der erhitzten Phantasie mit Eigenschaften und Voraussetzungen umwoben wird, die ihr vielleicht gar nicht anhaften. Selbstverständlich ist es die Pflicht jedes Lehrers, wenn er die Schwärmerei bemerkt oder von einem guten Freunde oder dem Direktor aufmerksam gemacht wird, ihr rücksichtslos entgegenzutreten. Welche Mittel anzuwenden sind, läßt sich allgemein nicht sagen und nur von Fall zu Fall entscheiden. Jedenfalls ist das wirksamste ein „kalter Wasserstrahl", manchmal in Gestalt eines ruhigen, verständigen Hinweises auf das Unpassende und Thörichte; weniger glaube ich an die Wirkung zorniger

Rede; in den meisten Fällen wird man zu dem Mittel greifen müssen, das sonst aufs allerentschiedenste an Mädchenschulen zu verwerfen ist und nur in diesem einen Falle erlaubt ist: dem Spott. Wenn der Angeschwärmte die Mädchen in diesem Punkte wie dumme Kinder mit Sarkasmus und schneidender Ironie behandelt, wird er selten sein Ziel verfehlen. Jedenfalls dürfen solche Erscheinungen an einer Schule niemals geduldet werden, und hier ist eine vortreffliche Gelegenheit für den Direktor, sich der Einwirkung einer älteren, ruhigen Lehrerin zu bedienen, auch wenn sie nicht die vom Minister ernannte „Gehülfin" ist. Auch ist es förderlich, mit dieser oder jener verständigen Mutter zu reden, um zunächst einmal die Symptome der Krankheit kennen zu lernen.

Neben diesen „unterrichtlichen" Hemmnissen der Disziplin spielen die anderen, die ich oben „gesellschaftliche" nannte, keine geringe Rolle. Was ich damit meine, mag ein Blick auf Seite 323 zeigen. Das Thema ist heikel. Aber man darf sich der Erkenntnis nicht verschließen, daß die gesellschaftliche Bildung, die sich in dem Auftreten und Wesen des Lehrers ausprägt, an Mädchenschulen eine sehr große Bedeutung hat, ja, sie ist oft für die Wirkung und Brauchbarkeit eines Lehrers geradezu entscheidend. Wer mit Müttern aus den gesellschaftlich höheren Ständen, mit Schulvorsteherinnen und Lehrerinnen darüber gesprochen hat, wird mir recht geben. Es ist für unsere Schulen schlechterdings notwendig, daß die Lehrer die Lebensformen der guten Gesellschaft mit Sicherheit, am besten mit der Sicherheit früher Gewöhnung, beherrschen. Ich kann die kleinen Züge hier nicht alle aufführen, deren Unterlassung sofort den Mangel jener Formen zeigen würde. Es ist z. B. für jeden gesellschaftlich Gebildeten selbstverständlich, daß er eine Lehrerin rechts gehen und zuerst durch eine Thür ein- oder ausgehen läßt, und wäre die Lehrerin noch so jung und er noch so alt; es ist selbstverständlich, daß man auch einer Schülerin ein Heft mit nach ihr zugewendeter Schrift und ein Messer mit von ihr abgewendeter Spitze übergiebt; es ist selbstverständlich, daß man, wenn man mit einer Schülerin, und wäre sie noch so klein, spricht, nicht die Hände in den Taschen haben darf (vgl. Oskar Jäger, Aus der Praxis, S. 32, Nr. 135); es ist selbstverständlich, daß man auf dem Korridor den Hut absetzt; es ist selbstverständlich, daß man nicht eine Tabaksatmosphäre mit sich herumtragen darf (von den Cigarren haben wir schon oben gesprochen); es ist selbstverständlich, daß man nie, auch wenn man einmal — was durchaus erlaubt ist — recht böse wird, Schimpfworte brauchen darf; ein Lehrer oder eine Lehrerin, die jene erbaulichen Terminologien lieben, auf deren Exemplifizierung ich hier wohl verzichten darf, müßten schlechterdings dem Mädchenunterricht fern bleiben. Das alles und noch vieles andere ist so selbstverständlich, daß, wenn es nicht befolgt wird, die größeren Schülerinnen Ansichten von ihrem Lehrer gewinnen, die der Arbeit der Schule nicht förderlich sind; denn die Augen der Mädchen sind für diese Dinge sehr scharf. Und es ist andererseits eine wohlberechtigte Forderung des Elternhauses, daß ihre Kinder von Leuten erzogen werden, die den socialen Einfluß von Vater und Mutter nicht durch ihr Beispiel beeinträchtigen.

Nun würde es aber unvollständig und ungerecht sein, zu verschweigen, daß

auch Lehrerinnen nicht immer und ohne weiteres Vorbilder guter Formen sind. Es ist ja schon gesagt, daß die Lehrerin vermöge ihrer Abstammung aus den höheren Schichten der Gesellschaft und vermöge des ihrem Geschlechte eigenen feineren Gefühles gegen Mißgriffe in dieser Hinsicht mehr gesichert ist, aber es fehlt doch auch hier manchmal an mancherlei. Die Lehrerin soll für das Mädchen unmittelbar vorbildlich sein, nicht nur durch ihr Wissen und didaktisches Können, sondern zumal auch durch ihre Haltung, ihr Auftreten, ihre Art, sich zu geben. Es sei das Fremdwort einmal gestattet: sie muß durchaus Dame sein. Ich weiß wohl, daß das in dem Staub und Lärm und den vielen Geschäften des Schullebens nicht leicht ist, aber es sollte doch gehen. Wenn vom Lehrer, schon um der Schülerinnen willen, schlechterdings zu verlangen ist, daß er der Lehrerin gegenüber die besten Formen anwende, so muß das Benehmen der Lehrerin diese Forderung rechtfertigen. Sie hat das Recht, sehr jung zu sein, aber sie darf daraus nicht das Recht ableiten, einem alten Oberlehrer oder dem Direktor oder selbst dem Schulrat den Vortritt anzubieten. Mir ist einmal erzählt worden, daß ein Schulrat diesen Vortritt von einer Schulvorsteherin für sich „als Vertreter der Obrigkeit" verlangt habe. Dieser Schulrat hat mit komischer Deutlichkeit durch solches Ansinnen bewiesen, daß ihm eines der Haupterfordernisse zum Inspektor einer höheren Mädchenschule fehlte: der gesellschaftliche Takt; jene Vorsteherin aber zeigte diesen Takt, indem sie auf den Wunsch des Mannes nicht einging, selbst auf die Gefahr hin, seine Gunst zu verscherzen. Da jede Leserin meine Gedanken leicht fortsetzen kann, so verzichte ich auf ihre Weiterführung und schließe diese Erörterungen mit der sehr notwendigen Bitte, sie als das aufzufassen, was sie lediglich sein sollen: Versuche zur Förderung unserer gemeinsamen Sache. Gerade diese Dinge sind von solcher Wichtigkeit, daß sie nicht übergangen werden dürfen, obgleich es für den Verfasser gewiß angenehmer wäre, sie unberührt zu lassen.

3.

Zum Schluß wähle ich aus den vielen Fragen, die eine ausführlichere praktische Pädagogik berühren müßte, noch einige aus. Was die Maibestimmungen des preußischen Unterrichtsministers in dem ersten allgemeinen Teile an kurzen Vorschriften enthalten, bedeutet einen rechten Fortschritt; nicht in dem Sinne, als ob, was sie wollen, nicht schon längst an gut geleiteten Schulen bestanden hätte; eigentlich Neues bieten sie nicht. Aber sie stellen einmal, was bisher noch nicht geschehen war, die Formen fest, in denen sich nach der Erfahrung der Besten das Schulleben bewegen soll, und sie machen diese Formen zum Gemeingut aller Anstalten, auch der vielen kleinen, weltentlegenen, an denen Zufälligkeiten und Launen manch wunderliches Gebilde geschaffen hatten. Freilich werden die Bestimmungen dem Vorwurfe nicht entgehen, daß sie vielfach noch unerfüllbare Anordnungen treffen; ich halte das aber nicht für einen Vorwurf; eine solche Regelung soll auch der künftigen Entwicklung Zielleistungen, Ideale aufstellen.

Ich folge dem Faden, den diese Bestimmungen in die Hand geben.

§ 6 verlangt, daß an jeder Schule eine „sorgsam ausgewählte Schülerinnen-bibliothek vorhanden sei, deren Gebrauch von den Lehrern und Lehrerinnen geordnet und beaufsichtigt wird". Die häusliche Lektüre der Mädchen liegt sehr im Argen, und die Schulbibliotheken haben eine Aufgabe, die fast ebenso wichtig ist, als die des Unterrichtes selbst. Wer die jahraus jahrein für unsere Mädchenwelt auf den Markt geworfene Ware einmal genauer prüft, wird von einem Schauder ergriffen. Eine förmliche Industrie ist hier thätig und arbeitet auch mit allen Mitteln und unter allen Voraussetzungen und Berechnungen der Industrie. Das beherrschende Prinzip ist, dem Geschmack der Mädchen zu schmeicheln und das zu bringen, was diesem Geschmack eine Richtung giebt, die eben wieder die leichte fabrikmäßige Herstellung von Leseware befördert, etwa wie man die Eingeborenen in Afrika an Branntwein gewöhnt, um unter ihnen ein desto besseres Absatzgebiet zu haben. Zerrbilder des Lieutenants, des Referendars, die man in Wirklichkeit gar nicht zu sehen bekommt, sentimentale Backfische, die sich in der ungesunden Stimmung des Nichtverstandenwerdens befinden, Erwachsene, die entweder Naturen ohne Bedeutung und Erhebung oder aber von einem ganz imaginären Edelmute sind, überhaupt Menschen, die es gar nicht giebt — das ist so das Personale vieler dieser Geschichten „für die heranwachsende Jugend"; dabei sind die Handlungen ohne alle thatsächliche und psychologische Wahrscheinlichkeit. Ich nenne hier keine Namen; jedem werden sofort die gefeierten Größen einfallen. Es soll dabei nicht geleugnet werden, daß es auch Ausnahmen giebt (ich nenne die einzige Johanna Spyri), aber wie wenige sind ihrer, und wie manche der gediegenen Erzählerinnen haben, eben weil der Geschmack von den übrigen irregeleitet wird, nur spärliche Erfolge. Wenn so viel geklagt wird, daß unsere Mädchen überspannte Ideen mit ins Leben hineinnähmen, die sie vielfach für die Aufgaben des Lebens unbrauchbar machten, so möge man doch die Quelle dieser Erscheinungen, statt thörichterweise den Unterricht zu beschuldigen, in der ganz verfehlten Lektüre suchen. Jeder von uns weiß, welch ein guter, aber auch welch ein unheilvoller, lang nachwirkender Einfluß von einem in der Jugend gelesenen Buche ausgehen kann. Das sollte in erster Linie die Väter und die Mütter veranlassen, der Lektüre ihrer Kinder eine beständige und sehr wachsame Aufmerksamkeit zuzuwenden. Aber die Unterlassungssünden des Elternhauses sind darin erschreckend groß; man verläßt sich eben auf die Schule, oder wenn man sich wirklich darum bekümmern will, glaubt man schon ein übriges gethan zu haben, indem man den Buchhändler befragt, für den natürlich der Inhalt die geringste Rücksicht ist. Für die Schule aber ist es sehr schwierig, dieser verantwortungsvollen Aufgabe gerecht zu werden. Es giebt allerhand Zusammenstellungen „guter" Jugendlektüre, und diese Bücher haben ihre Verdienste (besonders das von Merget), aber unbedingt zuverlässig sind sie alle nicht, ganz abgesehen davon, daß sie immer doch nur eine einseitige Geschmacksrichtung widerspiegeln können. Ich weiß nur einen Weg, eine gute Schülerinnenbibliothek zu erzielen; jeder Klassenlehrer

müßte sich die Selbstüberwindung auferlegen, eine Anzahl der neu erscheinenden Bücher zunächst auf ihre Unanstößigkeit hin zu lesen, dann die von ihm für gut befundenen in der Klasse ausgeben und nun von den Schülerinnen, denen er ein vernünftiges Urteil zutraut, zu erfahren suchen, was sie davon denken. Es wird sich dann allmählich eine Bibliothek bilden, zu der man Zutrauen haben darf. Dabei sollte man aber auch nicht vergessen, daß unsere Litteratur einen großen Schatz an echt volkstümlichen Werken schon lange besitzt, und daß diese eine reiche Ausbeute für unsere Zwecke bieten. Es wäre für einen mit Geschmack und Kenntnissen ausgestatteten Verleger eine dankbare Aufgabe, eine Bibliothek guter Schriften älterer Herkunft herauszugeben; sie ohne weiteres vollständig abzudrucken, empfiehlt sich zwar nicht, aber wie leicht könnte so manches schöne Buch, daß vor 30—100 Jahren das deutsche Bürgertum erfreut hat, durch einige Streichungen für die Jugend lebensfähig gemacht werden; ich erinnere z. B. an Pestalozzis „Lienhard und Gertrud" und an Jeremias Gotthelfs „Uli der Knecht" und „Uli der Pächter". Für die oberen Klassen gäbe es einen wahren Reichtum an guten Schriften, wenn es möglich wäre, die Novellistik der letzten 20—30 Jahre heranzuziehen. Aber diese Novellen stehen meistens mit anderen, nicht geeigneten im selben Bande oder sind, wenn sie gesondert herausgegeben sind, so teuer, daß nur sehr reich ausgestattete Schulen sich den Ankauf in mehreren Exemplaren — denn das sollte Grundsatz sein — gestatten können. Wie manches wäre z. B. von Theodor Storm verwendbar („In St. Jürgen", „Der stille Musikant", „Im Saal", „Marthe und ihre Uhr", „In Bulemanns Haus", „Regentrude") oder von Wilhelm Riehl („Der stumme Ratsherr"); selbst Paul Heyse bietet einiges; zumal mache ich auf die kleineren Novellen von Frau von Ebner-Eschenbach aufmerksam („Die Kapitalistinnen", „Der Muff", vielleicht auch „Die Freiherren von Gemperlein"); ebenso eignen sich vortrefflich „Kinderthränen" von Ernst von Wildenbruch, und Skizzen von Heinrich Seidel, Charlotte Niese und vielen anderen. Dieses Verzeichnis ließe sich so fortsetzen, daß eine stattliche Bibliothek herauskäme, die für das Bedürfnis zweier Jahre (Klasse II und I der zehnklassigen Schule) völlig ausreichen würde. — Grundsatz für die Auswahl muß sein, daß der Inhalt würdig sei, überdacht zu werden; ein gutes Kriterium giebt der Spruch der Frau von Ebner-Eschenbach: „Ein Buch, das nicht wert ist, zweimal gelesen zu werden, ist auch nicht wert, einmal gelesen zu werden." Ein weiterer Grundsatz müßte sein, daß nichts Langweiliges aufgenommen werde; nur nicht immer Belehrung vermitteln wollen; es wird in den modernen Schulen schon genug gelehrt! Darum würde ich eine Bibliothek vorwiegend mit erzählender Litteratur versehen und von volkstümlichen Darstellungen aus wissenschaftlichen Gebieten nur das aufnehmen, was auch in der Form durchaus schön ist, z. B. Marshalls „Spaziergänge eines Naturforschers". Endlich wird es sich empfehlen, die Bücherei durch zwei Bibliothekare verwalten zu lassen; der eine (möglichst eine Lehrerin) hat die Klassen VII—IV unter sich, der andere — hier wäre eine der künftigen Oberlehrerinnen am Platze — III—I. Soll der Bibliothekar mehr als ein bloßer

Ausleiher und Registrator sein, so ist diese Teilung schon bei kleinen Schulen nötig; bei größeren würde ich für vier Bibliothekare sein, zwei für die a-, zwei für die b-Reihe. Wenn die Bibliothekare besoldet werden sollen, wird allerdings eine solche Arbeitsteilung oft nicht möglich sein; eine billige Rücksicht sollte aber ihre sehr zeitraubende und verantwortungsreiche Thätigkeit wenigstens bei der Bemessung der Zahl der Unterrichtsstunden finden.

2. Der preußische Lehrplan macht alle Lehrgegenstände der höheren Mädchenschule „allgemein verbindlich“ und läßt eine Dispensation nur auf ärztliches Zeugnis hin zu, d. h. die preußischen Bestimmungen erkennen als Dispensationsgrund nur einen an, den gesundheitlichen, und leugnen die Thatsache, daß sehr wohl auch pädagogische Gründe dafür sprechen können. Zumal auf der obersten Stufe der zehnklassigen Schule sind solche Gründe schlechterdings nicht abzuweisen. Die Bestimmungen haben sich allerdings mit dieser Thatsache auf sehr einfache Art abgefunden, indem sie das zehnte Schuljahr überhaupt streichen. Da aber, wie wir gesehen haben, die historische Entwicklung sich doch nicht so ohne weiteres aus der Welt schaffen läßt, und da besonders im außerpreußischen Deutschland das Bildungsbedürfnis des weiblichen Geschlechtes stets an dem zehnten Schuljahre festhalten wird, so mag hier einiges über jene Thatsache stehen. Daß nach Vollendung des neunten Schuljahres bei dem Mädchen oft das Bedürfnis eintritt, „seine weitere Bildung freier und selbständiger zu suchen, als es möglich ist, wenn es unter dem Zwange der Schule in den bisherigen Formen auch in den Lehrgegenständen weiter lernen soll, welchen es weder ausgesprochene Neigung noch besondere Befähigung entgegenbringt“, haben auch die preußischen Motive (S. 4) ausdrücklich anerkannt, und wer die wohl auf den meisten Schulen im zehnten Schuljahr eingehenden, keineswegs durch gesundheitliche Rücksichten begründeten Dispensationsgesuche kennt, wird sich der Richtigkeit jener Beobachtung nicht verschließen. Der Grund dafür liegt in zwei einfachen Thatsachen; die eine ist die in diesem Alter schon erstarkte, bewußte Neigung oder Gleichgültigkeit einigen Fächern gegenüber, die andere ist die Abwesenheit jedes Berechtigungsexamens, das zur Fortsetzung aller Fächer zwänge. Man denke sich einmal das Abiturientenexamen vom Gymnasium weggenommen und die Wahl frei gegeben: wie rasch würde sich die Zahl der Schüler in Gruppen teilen, von denen die eine diese, die andere jene Zusammenstellung von Disziplinen wählen würde; wie schnell würde von diesem die Mathematik, von jenem das Griechische u. s. w. beiseite gelegt und dafür das beibehaltene Fach mit dem Eifer aufrichtiger Zuneigung betrieben werden. Auf dem Gymnasium geht das nicht, obgleich sich wohl niemand verhehlen wird, welcher moralische Gewinn aus dieser sachlich wünschenswerten „Individualisierung“ erwachsen würde. Warum sollte aber die höhere Mädchenschule diese Individualisierung nicht vollziehen, da ihr hauptsächliches Hindernis hier nicht besteht? Die anderen Kulturvölker, die ihr höheres Mädchenschulwesen ohne die bei uns historisch erweisbare ängstliche Rücksichtnahme auf die Knabenschulen haben einrichten können, haben die „Wahlfreiheit“ reichlich und mit bestem Er-

folge eingeführt. Die Franzosen (vgl. mein S. 327 angeführtes Buch S. 155) sind, wie es scheint, am geschicktesten gewesen: sie haben in der oberen Abteilung (15.—17. Lebensjahr) die Sache so gemacht, daß ein fester Grundstock obligatorischer Fächer, zu denen besonders die Muttersprache mit ihrer Litteratur und die nationale Geschichte gehören, stehen geblieben ist; an diesen Gegenständen müssen alle Zöglinge teilnehmen; unter den übrigen aber steht ihnen die Wahl frei. So vereinigt der überhaupt von großer pädagogischer Einsicht zeugende Lehrplan der französischen lycées de filles auf das glücklichste das, was uns für unser letztes Schuljahr unerläßlich scheint: die Wahrung eines schulmäßigen Charakters für den Unterrichtsbetrieb und die Freiheit, die die preußischen „wahlfreien Kurse" in so hohem Maße bieten, daß sie, wie bekannt, daran überhaupt gescheitert sind. Der Verfasser dieser Zeilen hat seit dreizehn Jahren in Wort und Schrift für die Übertragung dieser Organisation auf unsere Schulen gekämpft; man möge ihm darum verzeihen, wenn er es für seine Pflicht hält, diesen Gedanken auch hier nicht unausgesprochen zu lassen. Der ganze Streit zwischen der preußischen Regierung und den Vertretern des höheren Mädchenschulwesens würde mit einem Schlage aufs glücklichste gelöst sein, wenn man sich dazu verstände, das zehnte Schuljahr als solches wieder herzustellen, aber in der obengeschilderten Form: es bleibt ein Grundstock obligatorischer Fächer (etwa Religion, Deutsch, Geschichte, Französisch, Turnen); alles übrige ist wahlfrei.

3. Der vierzehnte Paragraph der Bestimmungen (S. 13) dient der Beseitigung der vielberufenen Überbürdung. Es ist noch nicht lange her, da wurde von allen Seiten gegen die höheren Schulen für beide Geschlechter Sturm gelaufen; sie seien, so hieß es, schuld an der Degeneration des Vaterlandes, sie erzögen ein bleichsüchtiges, nervöses, myopes, hysterisches und wer weiß was für ein Geschlecht. Das Geschrei ist endlich schwächer geworden, und für den Augenblick scheint es ganz verstummt zu sein. Was unsere Schulen anbetrifft, darf man wohl sagen, daß die Überbürdung als allgemeiner Schaden, als System an ihnen niemals bestanden hat. Schon in den ersten Jahren nach dem Weimarer Kongreß haben Direktoren und Lehrer ihr Hauptaugenmerk darauf gelenkt, die Überbürdung der Mädchen nicht zu beseitigen, sondern nicht aufkommen zu lassen. Das ist nun insofern gelungen, als alle Vorbeugungsmaßregeln wohl an jeder ordentlichen Schule getroffen sind, und diese Maßregeln auch von jedem gewissenhaften Lehrer und Direktor durchgeführt werden. Nur liegt ihre völlige und unterschiedslose Durchführung leider nicht immer in der Macht der Schule. Man vergißt im Publikum doch zu sehr die augenfällige Thatsache, daß die Überbürdung unter den Augen der Eltern in die Erscheinung tritt. Es ist gut und schön, wie es die preußischen Bestimmungen thun, nach Stunden und Minuten die für die häuslichen Arbeiten erlaubte Zeit anzusetzen; aber was kann es nützen, wenn nicht das Elternhaus, und zwar nicht bloß in den Fällen der „Umfrage" (§ 4 al. 2), sondern freiwillig und unaufgefordert der Schule die nötigen Mitteilungen macht. Ich muß nach meinen Erfahrungen leider bekennen, daß der vielgerühmte Zusammenhang zwischen Schule und Haus

in diesem wichtigen Punkte durch letzteres meistens nicht hergestellt wird. Denn es ist doch klar, daß kein Lehrer, und wäre er ein pädagogisches Genie, imstande ist, seine Aufgabe so zu bemessen, daß keine Schülerin die vorschriftsmäßige Dauer überschreitet; dazu sind die Anlagen und die Kräfte und besonders auch der Ehrgeiz der Schülerinnen (man denke daran, daß es Klassen von 40 giebt) denn doch zu verschieden. Es würde ein Segen für die Schule und für die ihr anvertraute Jugend sein, wenn der Vater oder die Mutter, statt am Stammtisch oder im Kaffeekränzchen die Schale des Zornes über den abwesenden Lehrer oder gar die wehrlose Schule zu ergießen, öfters einmal zum Direktor kämen, der hierzu ja seine täglichen Sprechstunden hat und gewiß auch gern zu anderen Stunden zugänglich wäre; das bleibt, nachdem die Schule selbst die in dem § 14 angedeuteten Einrichtungen getroffen hat, der beste Weg zur Beseitigung der trotzdem in einzelnen Fällen vorhandenen Übelstände.

Aber das Elternhaus trägt noch in anderem Sinne die Schuld an der etwaigen Überbürdung: es überanstrengt die Kinder durch seine eigenen Anforderungen. Was damit gemeint ist, liegt auf der Hand: die vielen Privatstunden, insbesondere die unseligen Klavierstunden. Ich habe dem, was in unserem Handbuch in dem Abschnitt über Gesundheitspflege von Herrn Dr. Kotelmann darüber gesagt ist, und dem Beweis, den er aus dem Berichte des damaligen Direktors der Berliner Elisabethschule, Prof. Dr. Wätzoldt, zieht, nichts hinzuzusetzen, es sei denn einen Ausspruch des berühmten französischen Meisters Charles Gounod. In dem Aprilhefte 1887 des französischen „Centralorgans“ für das höhere Mädchenschulwesen (L'enseignement secondaire des jeunes filles, Paris, Léopold Cerf) sagt der verdiente Herausgeber, Staatsrat Camille Sée, folgendes:

Le Piano dans l'éducation des jeunes filles.

Des mères de famille nous ont demandé quelle place il convient de faire au piano dans l'éducation des filles.

On enseigne le piano aux jeunes filles comme si elles devaient entrer au Conservatoire. Elles font plusieurs heures de gammes par jour, se livrent à une véritable gymnastique des doigts et consacrent à un travail mécanique, énervant pour elles et pour les personnes qui les entourent, un temps qu'elles pourraient utiliser à développer leur intelligence et à orner leur esprit. Il n'est pas besoin, croyons-nous, de tout ce *pianotage* pour lire une partition et comprendre les chefs-d'œuvre de nos maîtres.

Nous avons provoqué sur cette question l'avis du Maître.

Nous invitons les mères de famille à méditer sa réponse.

Dimanche, 27 mars 1887.

Cher Monsieur,

Vous me demandez mon avis sur la part qu'il convient de faire à l'étude du piano dans l'éducation des jeunes filles?

La réponse me paraît des plus simples: le moins de temps possible pour celles qui ne doivent pas en faire profession.

Voilà mon sentiment tout cru; je vous le livre.

Bien à vous,

Ch. Gounod.

Was die Schule gegen die Überbürdung thun kann, sagen die Bestimmungen ganz richtig: 1. Die allgemeine Festsetzung der Arbeitszeit und die möglichst genaue Bemessung der Aufgaben danach. 2. Die Umfrage in Schülerinnen- und Elternkreisen, ob das Maß nicht zu sehr überschritten wird. Nur darf diese Umfrage nicht gelegentlich, auch nicht bloß mündlich gemacht werden, sondern am besten schriftlich und in regelmäßigen Zwischenräumen. Ich habe seit Jahren dazu hektographierte Zettel*) benutzt und bin mit den Erfolgen wohl zufrieden. 3. Ein wichtiges Schutzmittel wird sein, wenn man auf der ganzen Schule alle schriftlichen Arbeiten zu Beginn jedes Semesters genau auf die Wochen und Tage verteilt und diesen „Arbeitsplan" genau innehält. 4. Endlich müssen sogenannte „Generalrepetitionen" vermieden werden; sie sind die eigentlichen Quellen der Überbürdung; darum werden sie auch von den preußischen Bestimmungen kurzweg untersagt: „Wiederholungen der durchgenommenen Lehrstoffe müssen täglich vorkommen, so daß das Aufgeben besonderer zusammenhängender Wiederholungen ganzer Lehrabschnitte entbehrlich wird" (§ 24). Ebenso wird es gut sein, den sogenannten Extemporalien und „Probearbeiten" nur die in § 19 sehr gut ausgedrückte Bedeutung zu geben: „Extemporalien und Klausurarbeiten sind als Übung zulässig, nicht aber als Maßstab für die Beurteilung, insbesondere nicht bei Versetzung der Schülerinnen."

4. Ich schließe mit dem Abdruck dreier kurzer Paragraphen aus den neuen Bestimmungen. Sie sind der Ausdruck einer unanfechtbaren Weisheit, die sich durch die Erfahrung von Geschlechtern gebildet hat; aber dem preußischen Kultusministerium gebührt der Ruhm, daß es mutig und in lapidarer Kürze diese Weisheit kodifiziert hat und sie nun auch denen, die nicht daran glauben wollen, aufzwingt; es wäre zu wünschen, daß diese Teile der viel bekämpften „Bestimmungen" Gemeingut aller deutschen höheren Mädchenschulen würden.

---

*) Leipzig.

Städtische Höhere Schule für Mädchen.

Klasse:

Dauer der Schularbeiten

für	Stunden	Minuten	Gegenstände
Montag, den			
Dienstag, den			
Mittwoch, den			
Donnerstag, den			
Freitag, den			
Sonnabend, den			

Name der Schülerin

....

§ 16. Ferienarbeiten sind auch als freiwillige Leistung unzulässig.

§ 22. Strafarbeiten irgend welcher Art sind unzulässig.

§ 27. Öffentliche Prüfungen finden nicht statt.

Für meine Leser ist die Begründung dieser drei Gesetze überflüssig. Darum sei es mir gestattet, mit dem Hinweis auf dies erfreuliche Dreigestirn meine Bemerkungen zu beendigen, die leider von so manchem Unerfreulichen haben handeln müssen.





6.

Zur Gesundheitspflege in den höheren Mädchenschulen.

Von

Dr. med. u. phil. L. Kotelmann,

Augenarzt und Herausgeber der „Zeitschrift für Schulgesundheitspflege“ in Hamburg.

Eine vollständige Darstellung der Schulhygiene¹) würde weit über den mir an dieser Stelle gewährten Raum hinausgehen. Ich begnüge mich daher, die hauptsächlichsten Schädigungen der Gesundheit zu schildern, denen junge Mädchen in höheren Töchterschulen ausgesetzt sind, und zugleich die Mittel anzugeben, durch welche dieselben verhindert werden können.

Zu diesen Schädigungen gehören zunächst

I.
die Störungen des Nervensystems.

Das Centralorgan desselben, das Gehirn, ist bei den Mädchen weniger entwickelt als bei den Knaben. Hat doch Dr. Crichton-Browne durch 1600 Wägungen festgestellt, daß das männliche Gehirn durchschnittlich 127 g schwerer als das weibliche ist. Das kann nun freilich insofern nicht überraschen, als der Mann überhaupt ein größeres Gewicht als die Frau besitzt. Aber auch wenn man den kleineren Körperbau der letzteren in Betracht zieht, behält das männliche Gehirn noch immer ein Übergewicht von 29 g. Nun ist allerdings das Hirngewicht an und für sich kein unbedingter Maßstab für die geistige Leistungsfähigkeit. Cuvier, Beethoven und Byron hatten zwar mächtige Köpfe von mehr als 1800 ccm Rauminhalt, Kant von 1740 ccm, allein die Hirne von Dante und Liebig wogen weniger als die mancher Australneger, ja dasjenige Gambettas erreichte kaum ein Gewicht von 1100 g. Es kommt eben auch auf den Bau und die innere Organisation der Gehirnteile, insbesondere der Ganglienzellen und der Nerven mit ihren Achsencylindern, an. Bei gleicher

Struktur aber wird man dem schwereren Gehirn in Bezug auf Leistungsfähigkeit den Vorzug geben müssen. Dafür spricht zunächst, daß die hochkultivierten Völker Europas mit dem kubischen Inhalt ihrer Schädel obenan stehen, während die Neger, Australier und Nubier in dieser Hinsicht die unterste Stelle einnehmen. Dafür läßt sich weiter der von Meynert gelieferte Nachweis einer mit dem Fortschritt der Bildung in unserer Zeit stetig zunehmenden Schwere des Gehirns anführen. Am meisten aber fallen hier die Untersuchungen ins Gewicht, welche Galton an 2100 Studierenden der Universität Cambridge angestellt hat. Er teilte dieselben je nach ihrer geistigen Begabung in drei Klassen ein und maß bei einem jeden den Schädelumfang, die größte Schädelhöhe, Schädelbreite und Schädellänge. Dabei ergab sich, daß der Kopfumfang und Schädelraum bei den jungen Leuten mit hervorragender geistiger Begabung durchschnittlich größer war als bei denjenigen mit geringeren geistigen Fähigkeiten.

Aber nicht nur durch das absolute, auch durch das specifische Gewicht unterscheiden sich das männliche und weibliche Gehirn. Während die sogenannte weiße Marksubstanz desselben bei Mann und Frau das gleiche specifische Gewicht hat, ist dasjenige der grauen Rindensubstanz, in welcher die geistigen Prozesse vor sich gehen, bei den Männern größer als bei den Frauen; das Verhältnis beträgt 1037 : 1034. Die graue Substanz des weiblichen Gehirns muß also weniger reich als die des männlichen ernährt und ausgebildet sein.

Da nun diese Differenzen zu jeder Periode des Lebens, also auch in der Jugend bestehen, ja besonders deutlich während der Pubertätszeit sich zeigen, so wird es begreiflich, warum die Mädchen einer geistigen Überbürdung eher als die Knaben unterliegen.

Als erstes Symptom derselben stellen sich gewöhnlich Kopfschmerzen[3]) ein. Von 187 Schülerinnen der höheren Stände, welche Crichton-Browne untersuchte, litten 137 an Kopfweh, also mehr als zwei Drittel. Ähnliche Beobachtungen sind in den höheren Mädchenschulen Norwegens und Schwedens gemacht worden. Nach Håkonson-Hansen ließ sich in Christiania bei wenigstens 40 % der Schülerinnen der obersten Klassen Kopfschmerz konstatieren, nach Axel Key[3]) bei 36 % der jungen Mädchen in den höheren Töchterschulen Schwedens. Ebenso berichtet Dr. Treichler, daß in Darmstadt und Nürnberg ungefähr ein Drittel der Schülerinnen über Kopfweh klagten, und auch der Nervenarzt Dr. Friedmann in Mannheim weist auf den Kopfschmerz als ein fast ausnahmsloses Symptom der Schulüberbürdung, insbesondere bei jungen Mädchen, hin.

Mit dem Kopfweh ist häufig Nasenbluten verbunden. Es rührt dies daher, daß bei angestrengter geistiger Thätigkeit ein vermehrter Zufluß des Blutes nach dem Gehirne stattfindet. In den schwedischen höheren Töchterschulen stieg das Nasenbluten von 2 % bei den Achtjährigen bis auf 9 % bei den Sechzehnjährigen[3]). Fast genau dieselben Zahlen wurden in einer höheren Mädchenschule Hamburgs ermittelt, so daß auch hier das Nasenbluten nach den oberen Klassen hin zunahm.

Zu dem Kopfweh und Nasenbluten tritt in ernsteren Fällen eine mehr oder minder ausgeprägte Nervosität[4]) mit Beeinträchtigung der geistigen Arbeitskraft hinzu. Die Mädchen sind empfindlich, reizbar, launenhaft, unentschlossen; sie klagen über häufige Schlaflosigkeit. Diese Reizbarkeit, verbunden mit lang andauernder Reizwirkung, giebt sich auch an den Gefühlsnerven und Sinnesorganen zu erkennen. Ferner machen sich Störungen des vasomotorischen Nervensystems geltend, indem sich plötzliche Röte oder Blässe des Gesichts einstellt, sowie Neurosen des Herzens mit Herzklopfen und Beklemmungen der Herzgegend. Dazu kommt eine rasch eintretende sowohl körperliche als geistige Ermüdung. Die Schülerinnen können nicht mehr recht aufmerken, sie müssen länger als sonst bei der Arbeit sitzen, sie verstehen nicht, was sie lesen. Solche Fälle von Nervosität sind in den höheren Töchterschulen Schwedens durchschnittlich bei 6,5 % der Schülerinnen beobachtet worden[8]).

Wo aber erbliche Anlage bei einem jungen Mädchen besteht, oder wo es in aufregender Umgebung lebt, da kann es selbst zu Veitstanz bei demselben kommen. Dr. Sturges hat über 223 Fälle dieses Leidens berichtet, von denen 23 ausschließlich auf Schulschädlichkeiten zurückzuführen waren. Es handelte sich zumeist um gedrückte Stimmung, veranlaßt durch zu langen oder zu anstrengenden Unterricht, um Angst vor dem Examen, um Furcht vor Strafe und dergleichen.

Auch Fälle von Hysterie und hysterische Epidemien sind als Folge von Überanstrengung oder sonstiger Nervenreizung in Mädchenschulen wiederholt vorgekommen. Die ersteren geben sich bisweilen in krankhaften Gelüsten und eigentümlichen Geschmacksverirrungen zu erkennen. So erwähnt Professor Bollinger in München mehrere Schülerinnen, welche nicht nur selbst die Spitzen ihrer langen Zöpfe abbissen und aßen, sondern von denen eine auch erzählte, daß fast ihre ganze Klasse Haare gekaut habe, weil die Mädchen glaubten, sie bekämen dadurch hellere Stimmen. Eine analoge Erscheinung ist das Abnagen und Verschlucken der Fingernägel, dessen Verbreitung in Töchterschulen Bérillon nachgewiesen hat. Endlich kenne ich selber eine höhere Mädchenschule, in der zahlreiche Schülerinnen zerschabte Kreide oder zerschabten Schiefer ihrer Griffel verzehrten, angeblich um ihren Teint auf diese Weise zu verschönern. Handelt es sich schon hierbei oft um Nachahmung, so noch mehr bei den hysterischen Epidemien, wie sie in den Töchterschulen zu Schwanheim, Biberach, Stuttgart, Basel und Valle in Österreich aufgetreten sind. In Basel ging die Erkrankung von einer Schülerin der Klaraschule aus und verbreitete sich nach und nach auf 62 Mädchen der Anstalt. Wie Professor Hagenbach mitteilt, bestand das Hauptsymptom derselben in minuten-, ja stundenlangem Zittern, das sich über Arme und Beine, weit seltener über das Gesicht erstreckte. Die Anfälle stellten sich zumeist in den Schulstunden ein, namentlich beim Turnen, aber auch beim Handarbeiten, Zeichnen und Schreiben. In der Regel wurden sie durch den Anblick einer zitternden Mitschülerin erzeugt, hin und wieder auch durch Angst und Aufregung. Noch beunruhigendere Scenen spielten sich in der katholischen Töchterschule zu Biberach ab. Nachdem hier eine Schülerin von einem schlaf-

ähnlichen Zustande befallen worden war, gerieten nacheinander 13 andere in eine so tiefe Somnolenz, daß sie durch Schütteln und Zurufen, ja selbst durch Nadelstiche nicht geweckt werden konnten. Während des Schlafes begannen sie Unterhaltungen, verfielen in Krämpfe oder gingen träumend im Zimmer umher. Die Befallenen waren zart und bleichsüchtig und daher den Anforderungen des Unterrichtes nicht gewachsen.

Finden sich schon derartige Epidemien nur selten, so erst recht Geisteskrankheiten junger Mädchen, welche auf Überbürdung in der Schule zurückzuführen wären. Freilich neigt das weibliche Geschlecht mehr als das männliche zu Psychosen, allein bei Kindern treten geistige Störungen außerordentlich selten auf; am ehesten werden sie noch bei jüdischen Schülerinnen angetroffen. Wenn daher der Irrenanstaltsdirektor Hasse vor etwa einem Jahrzehnt die Behauptung aufstellte, daß die Geisteskrankheiten bei Kindern infolge von Schulüberbürdung zunehmen, so ist dieser Satz nicht bestätigt worden. Vielmehr hat eine Umfrage des preußischen Kultusministers bei allen ihm unterstellten Irrenanstalten ergeben, daß Überbürdungspsychosen auch bei der heutigen Jugend nicht häufig sind, ja einzelne Irrenärzte erklärten geradezu, eine ernste geistige Thätigkeit bilde den besten Schutz gegen psychische Leiden.

Immerhin bedarf das Maß der geistigen Anstrengungen in den höheren Schulen für Mädchen einer sorgfältigen Regelung.

In dieser Beziehung bestimmt der Erlaß des preußischen Kultusministers vom 31. Mai 1894[5]), daß zur Vermeidung von Überbürdung der Schülerinnen die Höchstzahl sämtlicher Unterrichtsstunden in einer Woche für das erste Schuljahr 18, für das zweite 20, für das dritte 22, für das vierte 28, für die folgenden Schuljahre 30 betragen soll; dabei werden freilich alle Lehrgegenstände der Mädchenschule für allgemein verbindlich erklärt, soweit nicht eine Befreiung von einzelnen technischen Fächern aus Gesundheitsrücksichten nötig erscheint. Als Dauer für die einzelnen Lektionen ist, ohne daß dies ausdrücklich gesagt wird, die bisher übliche astronomische Stunde angenommen. Für die Mädchen der ersten beiden Schuljahre aber verdient der Vorschlag sicher Beachtung, dieselben nicht in ganz-, sondern in halbstündigen Lektionen unterrichten zu lassen. In Frankfurt a. M. hat man damit die besten Erfahrungen gemacht. Sechs halbe Stunden wöchentlichen Religionsunterrichtes entsprachen genau vier ganzen, und in sechs halbstündigen Rechenlektionen wurde mehr erreicht als in vier Vollstunden per Woche. Allerdings läßt sich diese Einrichtung nur dann ohne Schwierigkeit durchführen, wenn die unteren Klassen von den mittleren und oberen so weit getrennt sind, daß sich die Schülerinnen bei den ungleichen Pausen nicht gegenseitig stören.

Über die Pausen selbst setzt die erwähnte preußische Verfügung fest: „Nach der zweiten Unterrichtsstunde findet eine Pause von 15 Minuten, sonst zwischen je zwei Unterrichtsstunden eine solche von 10 Minuten statt. Machen es die Verhältnisse nötig, daß fünf Stunden hintereinander unterrichtet wird, so muß die Pause zwischen der vierten und fünften Stunde wieder 15 Minuten währen.“

Man wird dieser Ordnung zustimmen können, wenn auch angesehene Ärzte, wie Professor Kraepelin[6]), eine von Stunde zu Stunde stetig zunehmende Dauer der Pausen wünschen. Noch mehr als auf die passende Verteilung und Länge kommt es aber auf die richtige Benutzung der Pausen an. Vor allem dürfen dieselben nicht zur Fortsetzung der Lernthätigkeit dienen, da sie in erster Linie für die Erholung des Geistes bestimmt sind; die Mädchen sollen daher in der Freiviertelstunde nicht memorieren oder sich sonst auf die nächste Stunde vorbereiten. Vielmehr mögen sie, wenn die Witterung es irgend zuläßt, die Klasse verlassen, um sich auf dem Schulhof im Freien zu bewegen. Hier ist fröhliches Tummeln und jegliche Art von Spiel zu gestatten, und selbst das Schreien sollte man nicht zu ängstlich verbieten, da es eine vortreffliche Gymnastik der Lungen darstellt und zu reichlicher Einatmung frischer Luft in dieselben beiträgt; dadurch aber wird dem Blute neuer Sauerstoff zugeführt und das Gehirn, welches viel von diesem verbraucht, zu weiterer Arbeitsleistung befähigt. Aus dem gleichen Grunde sind auch die Klassen während der Pausen durch Öffnen der Fenster und Thüren zu lüften. Weil ein leerer Magen ebensosehr wie ein voller das Denken erschwert, so muß endlich den Schülerinnen Gelegenheit zu ruhigem Essen ihres Frühstücks geboten werden. Sehr empfiehlt es sich, ihnen während der kalten Jahreszeit warme (gekochte) Milch zur Verfügung zu stellen, die jedoch eine stete Kontrolle erfordert; namentlich darf dieselbe nicht von perlsüchtigen Kühen stammen, da sie sonst Tuberkulose erzeugen kann.

Neben diesen äußeren Einrichtungen des Unterrichts ist auch die innere Gestaltung desselben für die Verhütung der Überbürdung von größter Bedeutung. Da die Mädchen eher als die Knaben geistig ermüden, so kommt gerade bei ihnen sehr viel auf einen angemessenen Wechsel zwischen anstrengenderen und leichteren Lehrgegenständen an. Solche, die, wie die neuen Sprachen, die Mathematik und das Rechnen, eine vorwiegend abstrakte Geistesthätigkeit fordern, sind an den Anfang des Unterrichtes zu legen. Lassen sie sich hier nicht unterbringen, so eignen sich diejenigen Stunden am besten dazu, welche unmittelbar auf die große Erholungspause folgen. Den geistig angreifenden Fächern sind auch Extemporalien und Klausurarbeiten jeglicher Art gleichzuachten. Sie sollten daher ebenfalls in die ersten Lehrstunden fallen und außerdem nicht als Maßstab für die Beurteilung der Schülerinnen dienen, insbesondere nicht bei der Versetzung derselben. Nehmen die neuen Sprachen und die Mathematik das Denken vornehmlich in Anspruch, so wenden sich die Religion, Geschichte und Muttersprache mehr an das Gefühl und den Willen. Wieder andere Gegenstände, wie die Geographie, interessieren durch ihren Gehalt an anziehenden und leicht verständlichen Thatsachen. Allen diesen Lektionen wird man den zweiten Platz im Stundenplane einräumen. Weiter haben in demselben die naturwissenschaftlichen Fächer zu folgen, die an Demonstrationen und Experimenten reich sind, und bei denen die Anschauung der Auffassung zu Hilfe kommt. Auf der gleichen Stufe etwa stehen Singen und Turnen, die auch den Geist mehr, als man gewöhnlich annimmt, ermüden. In die letzten Stunden endlich gehören manuelle Fertigkeiten, wie Schreiben, Zeichnen und

Handarbeiten, doch dürfen diese, um Überanstrengung zu vermeiden, nicht von fremdsprachlicher Unterhaltung oder von Vorlesen begleitet sein.

Soll schon die Anordnung des Stundenplans darauf abzielen, daß sich die verschiedenen Seelenthätigkeiten der Schülerin ablösen, so muß das Gleiche auch in den einzelnen Stunden der Fall sein. Freilich wird die Schulung des Denkvermögens immer eine der Hauptaufgaben des weiblichen Unterrichtes bleiben, insofern eine gewisse Vorliebe für mechanisches Aufnehmen des Stoffes zu den Eigentümlichkeiten der Mädchen gehört. Andererseits aber hat sich der Lehrer auch an das Gemüt derselben zu wenden, ohne jedoch die Phantasie, namentlich bei jüngeren Kindern, zu stark zu erregen; pflegt sie hier doch sowieso sehr lebhaft zu sein. Endlich gilt es auch den Willen der Mädchen zu bilden, da geringe Beharrlichkeit eine Schattenseite der weiblichen Beanlagung ist und anfangs lebhafte Frische und Lernbegierde nur zu leicht bei ihnen ermattet. Wird schon hierdurch Eintönigkeit des Unterrichtes vermieden, die stets mit Ermüdung zusammenfällt, so nicht minder durch abwechselnde Anwendung des deiktischen, akroamatischen und dialogischen Verfahrens bei demselben. Namentlich die deiktische Methode sollte so viel als möglich in den höheren Töchterschulen zur Anwendung kommen, da das weibliche Geschlecht für das Äußere und Sinnfällige ein besonderes Interesse besitzt. An Anschauungsmitteln nicht nur für den naturwissenschaftlichen, sondern auch für den geschichtlichen, geographischen, litterarhistorischen, ja selbst für den Unterricht in der Religion und den neueren Sprachen besteht ja kein Mangel.

Wenn auch der Schwerpunkt der Schularbeit in die Unterrichtsstunden selbst zu verlegen ist, so können doch häusliche Arbeiten nicht entbehrt werden, schon damit die Mädchen die nötigen Repetitionen vornehmen und sich an selbständige Thätigkeit gewöhnen. Auf jeden Fall aber müssen die Aufgaben in der Schule so weit vorbereitet sein, daß sie von den Schülerinnen selbständig und ohne allzu große Anstrengung gelöst werden können. Als Maß für die häusliche Arbeitszeit setzt der mehrerwähnte preußische Ministerialerlaß fest: für die Unterstufe höchstens 1 Stunde täglich, für die Mittelstufe höchstens 1½ Stunde täglich, für die Oberstufe höchstens 2 Stunden täglich. Daß aber dieses Maß nicht überall eingehalten wird, lehren statistische Erhebungen, welche in Schweden und den Vereinigten Staaten angestellt worden sind. In den schwedischen höheren Mädchenschulen betrug nach Key[3]) die tägliche Arbeitszeit zu Hause für die Zwölfjährigen 1 Stunde 32 Minuten im Durchschnitt, für die Dreizehnjährigen 1 Stunde 58 Minuten, für die Vierzehnjährigen 2 Stunden 17 Minuten, für die Fünfzehnjährigen 2 Stunden 37 Minuten, für die Sechzehnjährigen 2 Stunden 46 Minuten, für die Siebzehnjährigen 2 Stunden 52 Minuten, für die Achtzehnjährigen 3 Stunden 8 Minuten, für die Neunzehnjährigen 3 Stunden 36 Minuten, für die Zwanzigjährigen 4 Stunden 23 Minuten. Von den 23 Schülerinnen der ersten Klasse einer amerikanischen High School aber, welche im Alter von 17½ bis 19 Jahren standen, brauchten, wie Dr. Helen P. Kennedy angiebt, täglich für ihre Hausaufgaben: 1 Stunde 2, 2 Stunden 4, 3 Stunden 5,

4 Stunden 2, 5 Stunden 4, 6 Stunden 1 und 7 Stunden 5; als durchschnittliche Hausarbeitszeit ergaben sich 4 Stunden 9 Minuten. Auch aus deutschen höheren Töchterschulen könnten wir Beispiele anführen, daß junge Mädchen vor den Versetzungen bis tief in die Nacht hinein arbeiteten. Die Lehrer und Lehrerinnen sollten daher durch Umfrage in den Klassen und bei den Eltern von Zeit zu Zeit zu ermitteln suchen, wie es sich mit der Dauer der Hausarbeit wirklich verhält; gute Dienste können in dieser Beziehung auch die in der Schule angefertigten Probearbeiten leisten, da sich die für sie gebrauchte Zeit leicht feststellen läßt. Im einzelnen giebt der preußische Unterrichtsminister zur Hintanhaltung von Überbürdung der Mädchen durch die Hausaufgaben noch folgende Ratschläge an die Hand: Vom Vormittag auf den Nachmittag dürfen häusliche Arbeiten nicht gefordert werden. Ferienarbeiten sind auch als freiwillige Leistungen unzulässig, ebenso Strafarbeiten jeder Art. Der Memorierstoff ist sorgfältig zu wählen und knapp zu bemessen. Bei den deutschen Aufsätzen hat der Lehrer ein Höchstmaß für den Umfang vorzuschreiben; es sollen im allgemeinen lieber häufigere als zu lange Arbeiten geliefert werden. Zeichnungen, auch Kartenzeichnungen, dürfen nicht als Gegenstände häuslicher Aufgaben dienen. Umfangreichere Wiederholungen ganzer Lehrabschnitte müssen vermieden und an deren Stelle kürzere tägliche Repetitionen gesetzt werden.

Weit eher aber als die Lehrer machen sich die Eltern einer Überbürdung ihrer Töchter schuldig. In erster Linie ist hier die übertriebene Pflege der Musik zu nennen. Es ist ja bekannt, wie viele Mädchen jahrelang jeden Tag mit Klavierspiel gequält werden, ohne auch nur das geringste Talent dafür zu besitzen und es je zu musikalischem Genuß für sich selbst und andere zu bringen. Andererseits wird, wo die nötige Begabung vorhanden, das Spiel oft in einem zu frühen Alter begonnen und nicht immer in den gehörigen Grenzen gehalten. Zum Beweis sei die nachstehende (von dem damaligen Direktor der Anstalt Prof. Dr. Waetzoldt zusammengestellte) Tabelle aus der Kgl. Elisabethschule zu Berlin mitgeteilt:

Klasse	Durchschnittsalter	Frequenz	Davon haben Klavierstunde	Tägliche Schularbeit	Tägliche Musikübung
VB	9,6 Jahre	50	25	1/2—3/4 Stunde	3/4—1 Stunde
VA	10,3 „	50	27	1/2—3/4 „	1—1 1/2 „
IVB	11,2 „	51	29	1 Stunde	1—1 1/2 „
IVA	11,9 „	52	38	1 „	1—2 „
IIIB	12,8 „	47	35	1 „	1—1 1/2 „
IIIA	13,6 „	48	38	1 „	1—2 „
IIB	14,4 „	46	21	1 „	1—2 1/2 „
IIA	14,5 „	36	27	1 1/2 „	1—2 1/2 „

Fast alle Mädchen, welche täglich länger als eine Stunde auf dem Klaviere übten, waren, wie die Aufnahme ergab, entweder abgespannt und matt oder zer-

streut und aufgeregt. Wurde das Klavierspiel aufgegeben oder auch nur erheblich beschränkt, so zeigten sie sich frischer, nahmen regeren Anteil am Unterricht und leisteten Besseres in ihren Hausarbeiten. Ebenso nachteilig wie zu früher oder zu reichlicher Klavierunterricht wirken verfrühte Tanzstunden, die so beliebten Kinderbälle, die allzu häufigen Besuche von Gesellschaften, Theatern, Konzerten und dergleichen. Sie schädigen die Nerven nicht nur an und für sich, sondern besonders auch dadurch, daß die Kinder zu spät von ihnen heimkehren und daher eines Teiles ihres Schlafes verlustig gehen. Endlich darf hier auch die aufregende Privatlektüre mancher älterer Schülerinnen nicht unerwähnt bleiben. An den unterhaltenden Büchern der Schulbibliothek pflegen dieselben wenig Geschmack zu finden. Um so größere Spannung erregen dafür die Geschichten bei ihnen, welche in den Feuilletons der Zeitungen stehen. Ein besonders festlicher Tag aber ist es, wenn die Lesemappe mit ihren verschiedenen Zeitschriften im Hause anlangt oder die Mutter einen neuen Roman aus der Leihbibliothek mitbringt. Mit klopfendem Herzen und hochroten Wangen wird hier nur die Entwicklung der Handlung verfolgt, um möglichst bald an das Ende der Erzählung zu gelangen und alsdann zu erfahren, daß der Held und die Heldin derselben sich finden. Gegen alle diese Übelstände sollte auch die Schule durch stete Fühlung mit dem Elternhause ankämpfen. Recht nützlich können darauf bezügliche Belehrungen werden, welche die Programme unter der Rubrik „Mitteilungen an die Eltern der Schülerinnen“ bringen.

Bei der bisherigen Besprechung der Störungen des Nervensystems hat es sich vor allem um die Hygiene des Geistes der jungen Mädchen gehandelt. Wir wenden uns nunmehr ausschließlich zu der Hygiene des Leibes derselben, indem wir

II.

die Schädigungen der Sinnesorgane und der verschiedenen Körpersysteme durch die Schule betrachten.

Unter den Schädigungen der Sinnesorgane steht diejenige der Augen[7]) obenan. Eines der Hauptübel der letzteren, die Kurzsichtigkeit, ist auch in den höheren Töchterschulen ziemlich verbreitet, wenn auch nicht so stark wie in den entsprechenden Knabenschulen. Während ich in der Gelehrtenschule des Johanneums zu Hamburg 38 %, in dem Realgymnasium 41 % Myopen fand, konnte ich in der höheren Privattöchterschule von Dr. Zimmermann nur 22 %, in derjenigen des Herrn Pracht bloß 17 % konstatieren. Eine ähnliche Zahl hat Dr. von Hofmann für die höhere Mädchenschule in Wiesbaden ermittelt, nämlich 20 %. Wie in sämtlichen Schulen, so nimmt auch in den höheren Töchterschulen die Kurzsichtigkeit mit den steigenden Klassen oder, was dasselbe sagt, mit den Lebens- und Schuljahren zu. In der erwähnten städtischen Mädchenschule zu Wiesbaden z. B. betrug die Zahlenreihe der Myopen von der achten bis zu der ersten Klasse 6, 9, 14, 27, 28, 39, 37, 27 %. Ähnlich stieg die Kurzsichtigkeit von der untersten bis zur obersten Klasse in der höheren Töchterschule des Dr. Zimmermann von 10 bis auf 28 %, in derjenigen

der Stadt Zittau von 7 bis auf 31 % und in der Sekundärschule für Mädchen zu Bern von 9 bis auf 44 %. Wenn die Zunahme nicht immer völlig regelmäßig von Klasse zu Klasse erfolgt, so liegt das an der zu geringen Zahl der Untersuchten. Wie der Häufigkeit nach, so wächst die Kurzsichtigkeit aber auch dem Grade nach mit den höheren Klassen und dem vorgerückten Lebens- und Schulalter, d. h. die älteren Schülerinnen in den oberen Klassen pflegen stärker kurzsichtig als die jüngeren in den unteren Klassen zu sein. Zum Beweis dafür wollen wir nur die Ziffern anführen, welche Burgl in der höheren Töchterschule zu München gewonnen hat. Der mittlere Grad der Kurzsichtigkeit betrug hier in der vierten Klasse 1,8 Dioptrien, in der dritten 2,1, in der zweiten 3,6 und in der ersten 3,7 Dioptrien, wobei 1 Dioptrie der früheren Brillennummer 37, 2 Dioptrien der alten Nummer 18 u. s. w. entsprechen.

In jüngster Zeit ist nun mehrfach, vor allem von pädagogischer Seite, die Behauptung aufgestellt worden, daß die Kurzsichtigkeit nichts Schlimmes oder gar Gefährliches sei, ja man hat sie geradezu für eine nützliche Anpassung an die Beschäftigung in der Nähe erklärt. Dieser Anschauung vermag ich jedoch nicht beizustimmen. Bekanntlich ist der Kurzsichtige genötigt, will er so gut wie der Normalsichtige sehen, eine Brille für die Ferne zu tragen. Nun wird niemand behaupten, daß dieselbe einen Schmuck für ein junges Mädchen darstelle, wie denn Goethe ihr bereits abgeneigt war. Außerdem läßt sie sich in manchen Fällen, so beim Baden, nicht benutzen; in anderen Fällen versagt sie, z. B. wenn sie beim Übergang aus der Kälte in ein geheiztes Zimmer beschlägt. Öfter wird sie auch bei der Wahl eines Berufes hinderlich. Ich habe wiederholt erlebt, daß junge Mädchen, welche sich als Buchhalterinnen oder Verkäuferinnen ausbilden wollten, zurückgewiesen wurden, weil sie ein Augenglas trugen. Dazu kommt noch, daß die Sehschärfe der Myopen sich um so geringer erweist, je höher der Grad ihrer Kurzsichtigkeit ist. Hochgradig Kurzsichtige sehen auch mit den schärfsten Gläsern kaum die Hälfte oder ein Drittel soviel wie Normalsichtige. Namentlich in der Dämmerung und bei ungenügender künstlicher Beleuchtung sinkt das Sehvermögen derselben unverhältnismäßig stark. Endlich ist das kurzsichtige Auge selbst gewissen Gefahren ausgesetzt. Bei den höheren Graden treten nicht selten Netzhautblutungen oder Netzhautablösungen ein. Auch zu grünem und grauem Star neigen Kurzsichtige mehr als Normalsichtige, zu ersterem namentlich weibliche Kurzsichtige. Durch alle diese Erkrankungen aber leidet das Sehvermögen mehr oder weniger, ja oft genug geht es völlig und für immer verloren.

Auch die höhere Töchterschule wird daher bestrebt sein müssen, zur Verhütung der Myopie soviel als möglich beizutragen.

Freilich giebt es eine Reihe die Entstehung derselben begünstigender Faktoren, auf welche die Schule gar keinen Einfluß besitzt. Hierher gehört zunächst die erbliche Anlage zu diesem Brechungsfehler. In der Hamburger Gelehrtenschule konnte ich konstatieren, daß, wenn beide Eltern kurzsichtig waren, die Kurzsichtigkeit in 83 %, wenn nur die Mutter kurzsichtig war, in 58 % und wenn nur

der Vater kurzsichtig war, in 50 % der Fälle auf die Kinder vererbte. Ebenso hat Dowling in einer Anzahl von amerikanischen höheren Töchterschulen gefunden, daß bei 8, beziehungsweise 10, 12, 16 % der kurzsichtigen Mädchen die Myopie auf Vererbung zurückzuführen war, und in Übereinstimmung hiermit erklärt Professor Pflüger in Bern, die erbliche Anlage wirke als das mächtigste disponierende Moment der Kurzsichtigkeit.

Ein anderer Grund für die Entstehung der Myopie, mit dem die Schule nicht das Geringste zu schaffen hat, liegt in der Rasse, welcher das Kind angehört. Nach Stephenson kommt Kurzsichtigkeit bei jüdischen Mädchen fast dreieinhalbmal so oft als bei christlichen vor. In Einklang damit steht, daß Ricati in Marseille unter den Juden 15 %, unter den Christen nur 8 % Kurzsichtige fand. Ferner haben sich in Amerika die Kinder deutscher Herkunft öfter myopisch gezeigt als diejenigen englischer oder irischer Abstammung, und das gleiche Verhältnis scheint zwischen der germanischen und romanischen Jugend zum Nachteil der ersteren zu bestehen.

Wenn also die Schule schon aus diesen Gründen durchaus nicht, wie es so oft geschieht, für alle Fälle von Myopie verantwortlich gemacht werden darf, so läßt sich doch auf der andern Seite nicht leugnen, daß die Kurzsichtigkeit fast immer während der Schulzeit entsteht und daß die Schule dabei einen wichtigen Einfluß ausübt. Dieser Einfluß ist in der so vielfach von ihr geforderten Nahearbeit zu suchen. Daß es in der That die Nahearbeit ist, welche die Kurzsichtigkeit erzeugt, geht schon daraus hervor, daß sich dieselbe bei allen Kulturvölkern, dagegen so gut wie niemals bei den mehr in die Ferne blickenden Naturvölkern findet. Bei dem regen Weltverkehr, dessen sich Hamburg als die erste Handelsstadt des europäischen Kontinents erfreut, habe ich wiederholt Gelegenheit gehabt, Neger, Somalis, Nubier, Patagonier, Singhalesen, Kalmücken und Lappländer an den Augen zu untersuchen, aber nie, weder bei Erwachsenen noch bei Kindern, Myopie unter ihnen angetroffen. Dagegen ist dieselbe bei den Kulturvölkern so alt wie diese selbst. Bei den Griechen erwähnt sie bereits Aristoteles, und von dem römischen Kaiser Nero ist bekannt, daß er den Gladiatorenkämpfen seiner Kurzsichtigkeit wegen durch einen hohlgeschliffenen grünen Smaragd zusah. Für die verderbliche Wirkung der Nahearbeit auf das Auge spricht ferner der Umstand, daß die Myopie in den Schulen um so häufiger auftritt, je höhere Anforderungen dieselben an ihre Zöglinge stellen. Die wenigsten Kurzsichtigen kommen nach H. Cohn[8]) in den ländlichen Volksschulen vor, mehr in den städtischen Elementarschulen, noch mehr in den Bürger- und sonstigen Mittelschulen, die meisten in den höheren Töchterschulen, Gymnasien und Realgymnasien.

Wenn daher die Einschränkung der Nahearbeit auch das wichtigste Mittel zur Bekämpfung der Myopie in den höheren Mädchenschulen bildet, so ist es für diesen Zweck doch auch von Bedeutung, unter welchen Verhältnissen und in welcher Weise jene Arbeit geleistet wird. Abgesehen von ausreichender natürlicher und künstlicher Beleuchtung kommt es hier zunächst auf die hygienische

Beschaffenheit der Schulbücher an. Das Papier derselben soll nicht nur gleichmäßig weiß mit einem schwachen Ton ins Gelbliche sein, sondern zugleich auch glanzlos, weil reines Weiß und Glanz leicht Blendung der Augen erzeugen. Es muß weiter eine genügende Stärke von nicht weniger als 0,075 mm besitzen, damit der Druck von der Rückseite her nicht durchscheinen kann. Der Druck selbst soll scharf, tiefschwarz und so groß sein, daß das kleine lateinische n mindestens 1 mm breit ist. Die Höhe desselben n darf nicht weniger als 1,50 mm betragen. Für Anfängerinnen im Lesen beginnt man jedoch am besten mit einer solchen von 5 mm, die während der ersten beiden Schuljahre allmählich bis auf 2 mm verringert werden kann; in den mittleren Klassen genügen 1,75 mm, in den oberen 1,75 bis 1,50 mm. Wichtig für die Schonung der Augen ist ferner der Zwischenraum zwischen zwei aufeinander folgenden Buchstaben, beziehungsweise Wörtern, die sogenannte Approche. Dieselbe muß zwischen den Lettern eines Wortes 0,75 mm, zwischen zwei benachbarten Wörtern zum wenigsten 2 mm betragen. Der Durchschuß, d. h. die senkrechte Entfernung der Zeilen voneinander, soll nicht unter 2,5 bis 3 mm herabgehen. Die Zeile habe eine Länge von ungefähr 10 cm, da ein größeres Maß ermüdende Exkursionen der Augen bei dem Übergang von der einen zur andern notwendig macht.

Wie das Lesen, so erfordert auch das Schreiben eine gewisse Vorsicht, will man anders die Schülerinnen vor Kurzsichtigkeit bewahren. Aus den untersten Klassen sind deshalb Schiefertafeln und Griffel zu verbannen und an ihre Stelle sofort Tinte, Feder und Papier zu setzen. Die Lesbarkeit des Geschriebenen hängt nämlich in hohem Grade von dem Helligkeitsunterschied zwischen den Schriftzeichen und dem Untergrund ab. Dieser Unterschied ist groß, wenn mit schwarzer Tinte auf weißem Papier geschrieben wird, klein, wenn graue Schieferschrift auf der oft genug zerkratzten und schmutzigen Tafel entsteht. Gegen den Gebrauch von Tafel und Griffel spricht außerdem, daß die Mädchen, auch wenn sie mit dem letzteren leidlich schreiben können, doch noch nicht mit der Feder zu schreiben verstehen. „Sie müssen also das Schreiben eigentlich zweimal lernen, müssen ihr Sehorgan doppelt soviel anstrengen, als wenn sie gleich von Anfang an in der Handhabung von Feder und Papier geübt worden wären.“ Bei dem Gebrauche der letzteren aber sind folgende Regeln zu beachten. Die Tinte soll tiefschwarz sein; ein bläulicher oder violetter Farbenton, wie er bei Anilintinten öfter vorkommt, ist entschieden verwerflich. Auf dem hinreichend dicken Schreibpapier dürfen sich nicht zu viele Linien befinden. Bei Anfängerinnen im Schreiben wird man freilich eine Doppellinie für die kleinsten und zwei weitere Linien für die Ober- und Unterlängen der größeren Buchstaben nicht entbehren können. Dagegen müssen schräge Linien, welche die Richtung der Grundstriche angeben, auf 4 bis 5 in der Zeile eingeschränkt werden. Sobald als möglich gehe man zu bloßen Doppellinien, die nicht mehr als 5 mm und nicht weniger als 3 mm voneinander entfernt sind, über und von diesen weiter zu einfachen Linien. Statt derselben Linienblätter zu benutzen, ist unhygienisch, weil sie nur

undeutlich durch das Papier hindurchscheinen. Ebenso unzulässig sind die quadrierten Liniennetze, wie sie bei der Addition von Zahlen noch öfter Verwendung finden. Bei den älteren Mädchen ist besonders auf eine nicht zu kleine und leserliche Schrift zu halten. Leider geht die in den unteren Klassen erworbene gute Handschrift auf den oberen Stufen häufig wieder verloren. Da das Auge beim Schreiben mindestens 30 cm von der Zeile entfernt sein soll, so ist schließlich noch auf den Vorrang hinzuweisen, der in dieser Beziehung der Steilschrift vor der üblichen Schrägschrift gebührt. Seggel hat den Abstand der Nasenwurzel von dem Schreibheft bei 6000 Schulkindern gemessen und dabei gefunden, daß derselbe bei den Steilschreibern durchschnittlich 2,2 bis 5,4 cm größer als bei den Schrägschreibern ist. Außerdem hat die Steilschrift noch den Vorzug, daß sie sich leichter liest und eine bessere Körperhaltung der Kinder herbeiführt.

Von hervorragendem Einfluß auf die Augen der Schülerinnen sind die Handarbeiten. Die Schule pflegt zuerst das Häkeln und Stricken zu lehren. Sie verlegt den Beginn des Häkelns in das dritte, die Anfertigung eines Strickstrumpfes in das vierte und fünfte Schuljahr. Viele Mütter verlangen aber schon von ihren fünfjährigen Töchtern derartige Arbeit. Sie bedenken nicht, was die Augen und Händchen zu leisten haben, ehe die Kleinen auch nur die Maschen richtig machen oder sich gar Fertigkeit im Stricken aneignen. Soll doch das Auge, das bisher meist größere Objekte gesehen hat, nun auf einmal die kleinen Maschen erkennen, und sind doch mindestens 20000 der letzteren für einen Strumpf erforderlich. Was Wunder, wenn da Thränen und Schweißtropfen auf die Arbeit perlen, bis endlich bloß eine Tour vollendet ist! Das Häkeln und Stricken sollte daher nie vor vollendetem achtem Lebensjahre beginnen und auch dann zur Schonung der Augen nur mit dicken Strick- und Häkelnadeln und starken, gedrellten Baumwollenfäden ausgeführt werden. Das Knäuel darf sich nicht an der Seite in einem Körbchen, in der Kleidertasche oder unter einem Arme befinden. Man gebe dem Mädchen vielmehr eine Arbeitsschürze mit einer Tasche in der Mitte, damit einerseits die Augen nicht immer nach einer Seite sehen müssen, andererseits Kopf, Hals und Schultern ihre gerade Haltung bewahren. Mehr als Häkeln und Stricken strengen Nähen und Sticken das Sehorgan an, insbesondere Knopflochnähen und Namensticken. Es gilt dies namentlich dann, wenn, wie beim Weißnähen und Weißsticken, Faden und Zeug die gleiche Farbe besitzen. Man sorge daher, daß die Muster möglichst groß und deutlich vorgezeichnet sind. Zu dunkle oder grelle Stoffe, buntgestreifte oder gemusterte wende man nicht an. Besondere Vorsicht erfordert der Kreuzstich. Derselbe ist zwar an sich nicht schwierig, wird aber durch das notwendige Abzählen der Stofffäden sehr augenanstrengend. Fräulein Therese Dreibax, Hauptlehrerin in München, hat deshalb ein stigmographisches Leinen herstellen lassen, welches das Abzählen überflüssig macht, weil Punkte den nötigen Anhalt für den Stich gewähren. Diese Punkte sind mit blauer Farbe auf die Leinewand gedruckt und lassen sich nach Vollendung der Arbeit durch gewöhnliches

Waschen leicht entfernen. Bei jeder Handarbeit aber ist dem Auge zeitweilig Ruhe zu gönnen, am besten dadurch, daß es in die Ferne schweift. Leider wird hiergegen oft gesündigt, vor allem in der dunklen Weihnachtszeit, wo die Mädchen vielfach stundenlang ohne Unterbrechung sticken, um die üblichen Christgeschenke rechtzeitig fertigzustellen.

Nächst dem Auge ist das Ohr das wichtigste Sinnesorgan. Seitdem von Reichard in Riga 1878 zuerst Hörprüfungen an Schulkindern vorgenommen hat, sind in Deutschland, Dänemark, Schweden, Rußland, der Schweiz, Frankreich, England und den Vereinigten Staaten zahlreiche ähnliche Untersuchungen angestellt worden. Unter denselben verdienen diejenigen von Professor Fr. Bezold[9]) in München besondere Beachtung, namentlich weil die dabei benutzte Methode eine verbesserte war. Bezold wendet nämlich zur Ermittelung der Hörschärfe die Flüstersprache an, indem er Zahlen in derselben vorspricht und dann nachsprechen läßt. Im Vergleich zu der älteren Prüfungsart mittelst der Taschenuhr ist diese neue weit zuverlässiger, weil die Betreffenden durch Wiederholung der geflüsterten Zahl beweisen müssen, daß sie dieselbe wirklich verstanden haben. Dabei wird selbstverständlich immer nur ein Ohr auf einmal untersucht und das andere mit einem Tuche geschlossen. Da Schwerhörige gern vom Gesichte ablesen, so wendet sich der Untersucher mit dem seinigen von dem zu Untersuchenden ab. Nach zahlreichen Erfahrungen ist nun bei ganz ruhiger Umgebung eine Hörweite von 20 m, bei Geräuschen irgend welcher Art, wie sie am Tage immer vorkommen, eine solche von 16 m als Norm anzusehen.

Hinter dieser Norm bleibt jedoch ein beträchtlicher Teil der Schülerinnen zurück. Unter 5905 Kindern der Volks- und Mittelschulen Stuttgarts, an welchen Weil Hörprüfungen vornahm, befanden sich 10 bis 30 % Schwerhörige. Samuel Sexton in Washington untersuchte 570 Kinder verschiedener Lehranstalten und konstatierte 13 % mit erheblich herabgesetzter Hörschärfe, Moure in Bordeaux 17 %, Shermunski in St. Peterburg 17,4 %, Gellé in Paris 22 bis 25 %, Bezold in München 25,8 %, Thomas Barr in Glasgow 27,6 %. Was die Ursache des schlechten Hörens betrifft, so fand Laubi bei 55 schwerhörigen Schulmädchen Zürichs sechsmal Ohrenpfröpfe, einmal Mittelohreiterung, sechsmal Überbleibsel früherer Eiterungen, fünfzehnmal Erkrankungen des Mittelohrs und der eustachischen Röhre mit Einziehung des Trommelfells, sechsundzwanzigmal chronische Ohrenleiden ohne Einziehung des Trommelfells, einmal eine nicht näher bezeichnete Ohrenkrankheit. Etwa in der Hälfte dieser Fälle war das Übel derart, daß dasselbe bei geeigneter Behandlung geheilt oder doch wesentlich gebessert werden konnte. Dagegen gaben die Schülerinnen der dritten und fünften Gruppe eine schlechte Prognose, indem hier auf eine Heilung kaum noch zu hoffen war.

Harthörige stehen den Normalhörenden fast immer im Unterrichte nach, selbst dann, wenn ihr Leiden kein bedeutendes ist. Von 20 verschiedenaltrigen Kindern, welche sich Gellé als die schlechtesten in einer Schule bezeichnen ließ, hatten nur 4 ein gutes Gehör, 16 nachweislich eine entweder ein- oder doppel-

seitige Hörverringerung. Ähnliche Resultate sind von Barr in Glasgow und Permewan in Liverpool gewonnen worden. Barr richtete an die Lehrer die Bitte, ihm 70 begabte und 70 unbegabte Schulkinder auswählen zu wollen. Die Untersuchung der beiden Gruppen ergab: unter denjenigen, welche auf dem rechten und linken Ohre schlecht hörten, waren 4 begabt, 10 unbegabt, unter denen mit einseitig schwachem Gehör 10 befähigt, 15 unbefähigt. Permewan endlich teilte die 153 Knaben und 50 Mädchen einer Industrieschule ihren Leistungen nach in drei Klassen ein. Von den 203 Zöglingen mußten 62 als schlecht, 52 als mäßig und 89 als gut bezeichnet werden. Die mit einer Taschenuhr bestimmte Hörweite betrug bei den 62 schlechten im Durchschnitt 31 englische Zoll, bei den 52 mäßigen 47 Zoll, bei den 89 guten 51 Zoll, das heißt: bei den schlechten $^1/_2$, bei den mäßigen mehr als $^3/_4$, bei den guten mehr als $^5/_6$ der Norm.

Aus diesen Beobachtungen erwächst für die Lehrenden die Pflicht, dem Gehör ihrer Schülerinnen besondere Sorgfalt zu schenken. Notorisch Schwerhörige sind in die vordersten Bänke zu setzen. Bei solchen aber, die durch ihre geringen Fortschritte, ihre Unaufmerksamkeit und Zerstreutheit Anlaß zu häufigem Tadel geben, sollte eine Prüfung der Hörschärfe nicht unterlassen werden. Laubi verlangt dies besonders für diejenigen, welche zu wiederholten Malen nicht versetzt worden sind. Derartige Untersuchungen sind um so nötiger, als oft selbst beträchtliche Herabsetzung des Hörvermögens, sehr häufig aber geringere Grade derselben nicht bloß der Umgebung, sondern auch der betreffenden Schülerin selber unbekannt bleiben. Sobald sie mit ihren Eltern oder ihren Mitschülerinnen spricht, hört sie der größeren Nähe wegen völlig ausreichend und wird daher schwerlich eine Herabsetzung ihrer Hörschärfe gerade für die Schule annehmen. Der Lehrer aber läßt sich dadurch leicht irreführen, daß in einzelnen Fällen das Hörvermögen solcher Mädchen bedeutenden Schwankungen unterliegt, indem sie bei mildem Wetter gut, bei rauhem und kaltem dagegen schlecht hören.

Ohrenleiden mit wechselnder Hörschärfe werden vor allem durch eine Nasenrachenkrankheit, die sogenannten adenoiden Vegetationen[10]), erzeugt. An dem Dache des Nasenrachenraumes liegt nämlich ein drüsenartiges Gebilde, welches sehr gefäßreich ist und daher die Fähigkeit besitzt, je nach dem Maße seiner Füllung mit Blut bald größer, bald kleiner zu werden. Schwillt dasselbe infolge von Erkältung oder aus sonstigen Ursachen an, so tritt ein Verschluß der im Rachen gelegenen beiden Öffnungen der eustachischen Röhren ein, welche letzteren den Nasenrachenraum mit den Trommelhöhlen der Ohren verbinden. Dadurch aber wird der Lufteintritt in diese Höhlen von der Rachenseite her verhindert, und die Folge davon ist, daß die äußere Luft vom Gehörgange aus das Trommelfell zu stark belastet. Diese Belastung nun ruft Schwerhörigkeit hervor. Mädchen, welche an adenoiden Wucherungen leiden, sind leicht zu erkennen. Sie sprechen durch die Nase, atmen wegen Verschlusses derselben durch den Mund und haben diesen deshalb fast immer geöffnet, besonders des Nachts. Dadurch gewinnen sie einen eigentümlichen stupiden Gesichtsausdruck. Der Lehrer aber

wird hieraus um so eher auf geistige Schwäche schließen, als derartige Schülerinnen in der Klasse meist die schlechtesten sind. Sie leiden nämlich wegen Verstopfung der hinteren Nasenöffnungen durch die geschwollenen Massen an stetem Kopfdruck, ganz ähnlich, wie das bei heftigem Schnupfen wegen Undurchgängigkeit der Nase der Fall zu sein pflegt. Aus diesem Grunde sind sie nicht imstande, ihre Gedanken längere Zeit bei einem Gegenstande festzuhalten; ihre Aufmerksamkeit erlahmt bald, und sie bleiben daher, zumal da sie auch schlecht hören, im Unterricht zurück. Kommt es zu operativer Entfernung der Wucherungen, so tritt eine vollständige geistige Umwandlung ein, und aus den schlechtesten Schülerinnen werden nicht selten die besten. Insofern hat dieses Übel eine hervorragende pädagogische Bedeutung.

Durch die adenoiden Vegetationen wird immer auch die Atmung behindert, das Blut an Sauerstoff arm und das Aussehen der daran Leidenden deshalb blaß und anämisch. Dies führt uns auf die häufigste Krankheit in höheren Töchterschulen, die Bleichsucht. Nach Key[8]) leiden nicht weniger als 35,5 % der Schülerinnen daran, während für die Knaben der entsprechende Prozentsatz nur 12,7 beträgt. Ebenso führt Combe an, daß sich unter 924 Schulmädchen in Lausanne 286 = 29 % anämische befanden, unter 740 Schulknaben dagegen bloß 184 = 24 %, und auch Hertel in Kopenhagen bestätigt, von dem siebenten Lebensjahre an beginne ein merklicher Kränklichkeitsunterschied zwischen beiden Geschlechtern, indem die Blutarmut jetzt in größerer Häufigkeit unter den Mädchen auftrete. Über die Zunahme der Bleichsucht mit dem Alter der Schülerinnen giebt die folgende Tabelle von Key[8]) Auskunft:

Lebensjahre der Schülerinnen	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Zus.
Zahl der Untersuchten	16	52	115	181	279	330	383	435	432	435	285	187	53	25	11	3219
Prozente der Bleichsüchtigen	18,8	15,4	18,3	23,8	31,9	32,7	39,7	38,2	33,3	40,2	41,4	40,6	39,6	(48,0)	(63,6)	35,5

Auch Hertel konnte ein Wachsen der Blutarmut mit dem Lebensalter der Mädchen konstatieren. Unter 850 ein- bis sechsjährigen fand er 3,8 % anämische, unter 458 sieben- bis zehnjährigen 15,3 %, unter 386 elf- bis vierzehnjährigen 22,0 %. Außer von dem Alter der Schülerinnen hängt die Blutarmut auch von der Lage und Beschaffenheit der Schulhäuser ab. Wie Combe ermittelte, haben ländliche und kleinstädtische Schulen weniger Bleichsüchtige als großstädtische; er fand in jenen 21 %, in diesen 27 %. Unter den großstädtischen Lehranstalten aber kommt in denjenigen am meisten Anämie vor, welche die ungünstigsten hygienischen Verhältnisse, besonders eine ungenügende Ventilation, haben.

Dies weist schon auf die hohe Bedeutung reiner Luft für die Verhütung der Bleichsucht hin. Blutarme Mädchen sollten sich daher möglichst viel im

Freien bewegen. In dieser Beziehung sind zunächst Spaziergänge, Ausflüge und Ferienwanderungen für sie zu empfehlen. Schulausflüge werden wohl von den meisten höheren Töchterschulen einigemal im Jahre unternommen, sie währen aber in der Regel nur einen oder einen halben Tag. Daß sich jedoch auch weitere Reisen mit Schülerinnen unbedenklich ausführen lassen, zeigt das Beispiel einer Mädchenschule in Wien, deren obere Klassen unter Leitung ihrer Lehrer und Lehrerinnen nach dem Semmering fuhren, das Gebirge mit seinen Wäldern und Burgen durchstreiften und, an Geist und Leib erfrischt, ohne irgend einen Unfall von dort zurückkehrten. Aber auch die eigentlichen Körperübungen, wie Turnen, Jugendspiele, Baden, Schwimmen, Rudern, Schlittschuhlaufen und selbst Radfahren, passen für Mädchen. Bleichsüchtige müssen dabei freilich eine gewisse Vorsicht ausüben. Kalte Bäder z. B. werden nicht immer von ihnen vertragen, und selbst, wo dies der Fall ist, sollten sie nicht über 10 Minuten ausgedehnt werden. Die Temperatur des Wassers darf nicht unter 20° C. = 16° R. betragen. Schülerinnen, bei denen die Periode einmal eingetreten ist, haben schon 2 Tage früher, als sie wieder zu erwarten steht, und noch 3 Tage, nachdem sie vollständig verschwunden ist, die Bäder auszusetzen. Von großem hygienischem Werte ist das Schwimmen. Die rhythmischen Bewegungen des Körpers, welche bei demselben ungehindert stattfinden, sind nicht mit Unrecht als das Ideal einer gymnastischen Übung bezeichnet worden. Sie nehmen die Muskulatur in Anspruch, erhöhen den Kreislauf des Blutes, zwingen die Lungen zu tiefer Ausatmung und füllen sie bis in die äußersten Spitzen mit wasserdampfhaltiger, gesunder Luft. Außerdem regen sie den Stoffwechsel an, was besonders für Bleichsüchtige wichtig ist. Bei dem Rudern ist vor Übertreibung zu warnen. Wo die Mädchen zu kräftig oder zu lange rudern, tritt vermehrte Atemfrequenz und Herzklopfen ein, das bei häufiger Wiederholung zu organischen Herzfehlern führen kann. Ebensowenig darf das Schlittschuhlaufen forciert werden. Sobald das erste Eis sich zeigt, sind die Schülerinnen oft gar nicht von demselben fortzubringen, mögen sie bis dahin auch immer im Zimmer gehockt haben, und mag selbst eisiger Nord- oder Ostwind wehen. Überhitzt stellen sie sich dann auf die Plattform der Straßenbahn und kehren erkältet und ermattet nach Hause zurück. Für Radfahrerinnen ist ein passender Sattel von großer Bedeutung; nicht minder wichtig sind niedrige Transmissionsräder. Nie dürfen mehr als 10 Kilometer in der Stunde zurückgelegt werden. Aber auch dann muß eine sofortige Unterbrechung der Fahrt stattfinden, wenn Kurzatmigkeit, ein Gefühl der Schwere in der Magengrube, unterbrochene Herzthätigkeit oder überhaupt unangenehme Empfindung in der Brust eintritt. Wo diese Vorsichtsmaßregeln beobachtet werden, ist das Radfahren auch für blutarme Mädchen ein nicht nur unschädlicher, sondern geradezu nützlicher Sport.

Wie die Bleichsucht, so kommen auch die seitlichen Rückgratsverkrümmungen, die sogenannten Skoliosen, besonders bei Mädchen vor. Eulenburg fand unter 300 skoliotischen Kindern 261 Mädchen oder 87 % und nur 39 Knaben oder 13 %. Nach den Untersuchungen von Ewer, die sich über 13 Jahre er-

streckten, waren von 100 Verkrümmten 93 Mädchen und 7 Knaben. Unter den Mädchen aber sind es wieder diejenigen der höheren Töchterschulen, die am meisten von diesem Übel befallen werden. Key[8]) giebt für die genannten Schulen in Schweden die Häufigkeit der Skoliosen auf 10,8 % an. Der Ausspruch Tissots, eines berühmten Arztes des vorigen Jahrhunderts, daß von 100 jungen Mädchen immer 10 verwachsen seien, trifft also heute noch zu, wenn wir dasselbe Material, nämlich Töchter wohlhabender Eltern, in Betracht ziehen. Was den Grad der Rückgratsverkrümmungen betrifft, so hatten in Köln von 439 Schülerinnen 92 einen leichten Anfang des Leidens, der ohne Schwierigkeit beseitigt werden konnte; 3 litten an stärker entwickelter Verkrümmung, deren Heilung schon Mühe und Ausdauer verlangt; bei 7 war die Erkrankung so weit vorgeschritten, daß kaum eine Heilung noch möglich erschien. Die Zahl der Skoliotischen stieg hier von Klasse zu Klasse. In der untersten Klasse VI waren sämtliche 72 Schülerinnen ohne Verkrümmung, in Klasse V von 63 Schülerinnen 59, während 4 den Beginn einer Skoliose aufwiesen; in Klasse IV fanden sich unter 69 Mädchen 13 verkrümmte, in Klasse III unter 73 Schülerinnen 20, in Klasse II B unter 53 Schülerinnen 13, davon 4 stark verkrümmt, in Klasse II A unter 56 Schülerinnen 22, davon 3 fast unheilbar, in Klasse I unter 53 Schülerinnen 20, davon gleichfalls 3 ohne Aussicht auf Herstellung. Wie sich in Köln eine Zunahme der Skoliosen von Klasse zu Klasse ergab, so hat Key[8]) eine solche mit dem wachsenden Alter der Mädchen nachgewiesen. In den höheren Töchterschulen Schwedens fanden sich nämlich Verkrümmte: unter den Siebenjährigen 0,0 %, unter den Achtjährigen 3,8 %, unter den Neunjährigen 2,6 %, unter den Zehnjährigen 5,0 %, unter den Elfjährigen 8,6 %, unter den Zwölfjährigen 7,3 %, unter den Dreizehnjährigen 10,2 %, unter den Vierzehnjährigen 9,2 %, unter den Fünfzehnjährigen 15,0 %, unter den Sechzehnjährigen 14,3 %, unter den Siebzehnjährigen 9,1 %, unter den Achtzehnjährigen 17,1 %.

Diese Steigerung der Fälle mit den Klassen und dem Lebensalter giebt zu denken. Mag das Haus noch soviel zur Entstehung von Rückgratsverkrümmungen beitragen, namentlich dadurch, daß es die Mädchen zu übermäßigem Stillesitzen verurteilt, auch die Schule ist von Schuld dabei keineswegs freizusprechen. Besonders verderblich auf das Rückgrat wirken irrationell gebaute Subsellien. Schenk in Bern hat durch sorgfältige Beobachtungen gezeigt, daß die schiefe Haltung, welche die Kinder auf denselben einnehmen, durch die tägliche Wiederholung eine bleibende wird. Von 200 Untersuchten saßen 160 in der Schule krumm, indem sie den Oberkörper gegenüber dem Becken, namentlich beim Schreiben, nach links verschoben; alle diese 160 aber hatten auch außerhalb der Schule mehr oder weniger starke, nach links gerichtete Rückgratsverschiebungen. Ebenso hebt Krug in Dresden hervor, daß die linkskonvexen Skoliosen, welche der Schulhaltung entsprechen, bei weitem am häufigsten vorkommen. Aus dem Gesagten folgt, welche wichtige Rolle hygienische Schulbänke[11]) spielen, will man die jungen Mädchen vor Schiefwuchs bewahren. Die hauptsächlichsten Anforderungen, die an ein Subsellium gestellt werden müssen, sind folgende:

Die Bank soll so hoch sein, daß die Fußsohle vollständig auf dem Boden, bezw. auf dem Fußbrette aufsteht. Sie muß deshalb etwas niedriger sein als die Entfernung von der Fußsohle bis zum Knie. Ihre Breite beträgt passend ungefähr $^2/_3$ der Länge des Oberschenkels. Die Schülerinnen haben beim Niedersetzen darauf zu achten, daß sich ihre Röcke nicht unter einem Sitzhöcker zusammenschieben, da sie sonst auf einer schiefen Ebene sitzen. Über die beste Banklehne gehen die Ansichten noch auseinander. Die meisten sprechen sich für eine solche aus, die bis an die unteren Winkel der Schulterblätter reicht, also außer der Kreuz- und Lenden- auch noch die untere Brustwirbelgegend stützt und sich zugleich den physiologischen Krümmungen der Wirbelsäule anpaßt. Wenden wir uns von der Bank zu dem Tische, so verdient vor allem die „Differenz" Berücksichtigung, d. h. die senkrechte Entfernung zwischen der hinteren Kante der Tischplatte und der Ebene des Sitzbrettes. Sie wird bestimmt, indem man den Abstand des Sitzknorrens von dem Ellenbogen des frei herabhängenden Armes mißt. Da aber die Ellenbogen beim Schreiben etwas erhoben werden müssen, so ist die gefundene Zahl noch um einige Centimeter, je nach dem Alter der Mädchen, zu erhöhen. Ebenso wichtig wie die „Differenz" ist die horizontale Entfernung des hinteren Tischrandes von dem vorderen Rande des Sitzbrettes, die den Namen „Distanz" führt. Dieselbe muß der Schülerin die Möglichkeit bieten, einerseits beim Stehen in der Bank genügend Raum zu finden, andererseits beim Sitzen das Pult zum Schreiben unmittelbar vor sich zu haben. Für den ersteren Fall ist eine „Plusdistanz" erforderlich, bei der ein von der hinteren Tischkante gefälltes Lot 7 bis 15 cm vor dem Sitzbrett vorbeigeht. Das Schreiben dagegen verlangt eine „Minusdistanz", d. h. ein Herüberragen der Tisch- über die Bankplatte um 5 bis 7 cm. Endlich soll das Pult noch im Verhältnis von 1 : 6 oder, wenn das Sitzbrett sich nach hinten zu senkt, entsprechend stärker geneigt sein.

Wo die erwähnten Grundsätze beobachtet werden, kommt es nicht auf ein bestimmtes Banksystem an, sondern lokale Verhältnisse und subjektive Neigungen mögen bei der Wahl immerhin Berücksichtigung finden. Von den älteren Subsellien lassen sich das Parowsche und das Kunzesche auch für höhere Töchterschulen benutzen. Bei dem ersteren ist die Tischplatte der Länge nach in zwei durch Scharniere verbundene Teile geteilt, welche beim Stehen der Schülerin übereinander geklappt werden; bei dem letzteren wird das Pult jedes einzelnen Platzes auf einem darunter liegenden Rahmen für das Schreiben an die Brust herangezogen. Von neueren Systemen verdienen vor allem die Normalschulbank von Lickroth in Dresden, sowie die Subsellien von Elsässer in Schönau bei Heidelberg und von Rottmann zu Öhringen in Württemberg Beachtung. Alle drei haben Einzelsitze, welche beim Aufstehen durch den Druck der Kniekehle zurückklappen. Für Mädchen sind sie deshalb besonders geeignet, weil sich die Röcke in ihnen nicht einklemmen können. Soll auch der Handarbeitsunterricht in denselben stattfinden, so werden sie mit einer der Parowschen ähnlichen Tischplatte geliefert, bei deren Umklappen ein Nadelkissen zum Vorschein kommt.

Schließlich sei noch die Schulbank „Kolumbus" von Ramminger und Stetter zu Tauberbischofsheim in Baden erwähnt. Das Charakteristische derselben liegt darin, daß sich der Sitz beim Aufstehen dachartig erhebt, indem er gleichzeitig zurückweicht. In Knabenschulen ist bisweilen Klage über mutwillige Beschädigung des letzteren, besonders seiner Scharniere, geführt worden. Da eine solche indes bei Mädchen nicht zu befürchten steht und außerdem die Bank ziemlich billig ist, so dürfte sie für gering dotierte höhere Töchterschulen in Betracht kommen.

Mögen aber die Lehrer, welche über richtig konstruierte Subsellien verfügen, nun auch ihre Schülerinnen der Körpergröße [12]) nach in dieselben verteilen und stets auf eine gerade Haltung bei diesen hinwirken. So manchem alternden Mädchen blieben die Thränen über verlorenes Lebensglück erspart, so manche junge Mutter hätte in schwerer Stunde nicht für ihr Leben zu fürchten, wenn die Schule die Rückgratsverkrümmungen so ernst nehmen wollte, wie sie wirklich sind.

Litteratur.

1. Eulenberg und Bach, Schulgesundheitslehre. Das Schulhaus und das Unterrichtswesen vom hygienischen Standpunkte für Ärzte, Lehrer, Verwaltungsbeamte und Architekten bearbeitet. 2. Auflage. Berlin 1896, J. J. Heine. — Leo Burgerstein und Aug. Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene. Jena 1895, Gustav Fischer.

2. Maximilian Bresgen, Die Ursachen des nervösen Kopfschmerzes der Schulkinder. Vortrag, gehalten in der Sektion für Schulhygiene des VIII. internationalen Kongresses für Hygiene und Demographie in Budapest. Wien 1894, Urban & Schwarzenberg.

3. Axel Keys schulhygienische Untersuchungen, in deutscher Bearbeitung herausgegeben von Leo Burgerstein. Mit 12 Kurventafeln. XIV. Kapitel: Untersuchung der höheren Mädchenschulen. Hamburg und Leipzig 1889, Leopold Voß.

4. Chr. Ufer, Nervosität und Mädchenerziehung in Haus und Schule. Wiesbaden 1890, J. F. Bergmann.

5. Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1894, Nr. 7: Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens. Berlin 1894, Wilh. Hertz.

6. Emil Kräpelin, Über geistige Arbeit. Jena 1894, Gust. Fischer.

7. Hermann Cohn, Lehrbuch der Hygiene des Auges. Wien und Leipzig 1892, Urban & Schwarzenberg.

8. Hermann Cohn, Untersuchungen der Augen von 10000 Schulkindern nebst Vorschlägen zur Verbesserung der den Augen nachteiligen Schuleinrichtungen. Eine ätiologische Studie. Leipzig 1867.

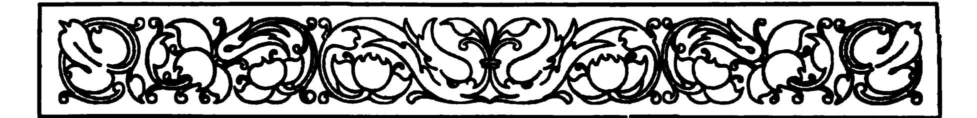
9. Friedrich Bezold, Schuluntersuchungen über das kindliche Gehörorgan. München 1885.

10. Viktor Lange, Über den Einfluß behinderter Nasenatmung auf die körperliche und geistige Entwicklung der Kinder. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1893, Nr. 6, S. 313 ff.

11. Albert Bendziula, Zur Schulbankfrage. Ein amtliches Gutachten. Berlin 1893, L. Öhmigke.

12. Emil von Lange, Skalameßtabelle. Schulausgabe. München 1896, J. F. Lehmann.





7.

Das Lehrerinnenbildungs- und -Prüfungswesen.

A. Statistisches. — Lehrpläne und Lehrbetrieb. Prüfungsordnungen.

Von

Dr. Georg Müller-Frauenstein,

† Direktor der städtischen höheren Töchterschule I und des Lehrerinnenseminars in Hannover.

Eine Geschichte der deutschen Lehrerinnenbildungsanstalten ist bis heute noch nicht geschrieben, selbst eine sorgfältige Statistik noch nicht vorhanden. Die Hülfsmittel: das statistische Jahrbuch der höheren Schulen Deutschlands (im folgenden ist stets der XVII. Jahrgang, 1896/97, benutzt, wenn nicht anders angegeben) und die Jahresberichte der einzelnen Anstalten, sind ungemein lückenhaft, was die genaueren Angaben betrifft. Bei manchen ist z. B. sogar der Charakter in dem zugänglichen Druckmaterial unklar bezeichnet, etwa inwieweit sie staatlich unterstützt und abhängig oder inwieweit sie konfessionell sind, ob sie nur für den Beruf als Elementarlehrerin oder nur für den als Lehrerin an mittleren und höheren Mädchenschulen oder ob sie für beide Klassen von Lehrerinnen vorbereiten und dementsprechend aufnehmen. Selbst die Zahl der Unterrichtsklassen ist oft genug verschwiegen, noch viel häufiger die der Schülerinnen und der Prüflinge eines Jahres. Endlich ist es nicht selten unmöglich, über das Jahr der Gründung ins klare zu kommen, da dieses in der Regel bloß für die mit den Lehrerinnenbildungsanstalten meist verbundenen höheren Mädchenschulen angegeben wird, während die ersteren häufig erst später aus den letzteren hervorgegangen oder mit ihnen verbunden worden sind. Am empfindlichsten treten diese Mängel der Angaben naturgemäß bei den kleinen, insbesondere den privaten Anstalten ans Licht, doch halten sich auch städtische, ja sogar staatliche nicht davon frei. So muß der folgende erste Versuch einer zusammenfassenden Darstellung des deutschen Lehrerinnenbildungswesens Lücken und

Fehler enthalten; spätere Auflagen werden hoffentlich berichtigen und vervollständigen können.

Ausgeschieden von der folgenden Darstellung seien zunächst alle die Anstalten, welche nur technische Fachlehrerinnen ausbilden, seien es Zeichen-, Turn- oder Handarbeitslehrerinnen oder endlich Kindergärtnerinnen. Auch derartige Anstalten werden häufig als Seminare bezeichnet. So giebt es ein Kleinkinderlehrerinnenseminar in Stettin (Neu-Torney), 1877 gegründet, ein anderes in Nowawes-Potsdam (Oberlinhaus), zwei in Schlesien, nämlich das 1872 gegründete in Breslau-Lehmgruben und das 1866 entstandene in Frankenstein, ein fünftes in Halberstadt seit 1873, ein sechstes in Wehlheiden-Cassel seit 1878, ebensolche ferner in Dresden, Leipzig, Weimar, Wolfenbüttel, Gotha, Hamburg u. s. w., ungerechnet die zahlreichen Fröbel-Institute, in welchen Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen für Kleinkinderanstalten ausgebildet werden. Mit dem Namen: Handarbeitslehrerinnenseminar bezeichnen sich Anstalten in Leipzig und Dresden. Bayern endlich hat als Eigentümlichkeit Privat-Präparandinnen-Anstalten, die in Augsburg, Eichstätt, Kempten und Mindelheim von den Englischen Fräulein, in Landshut von den Cisterzienserinnen und den Ursulinerinnen geleitet werden und mit deren sonstigen Erziehungsanstalten verbunden sind. Sie können hier ebenso nur genannt werden wie die vielen mit Frauenbildungsvereinen vereinigten Kurse zur Ausbildung von Handarbeitslehrerinnen oder die Fortbildungsanstalten, welche sogenannte Hospitantinnen oder Schülerinnen für halbes Schulgeld in denselben Klassen mit den Besucherinnen der Lehrerinnenbildungsanstalten vereinigen. In den allermeisten Fällen ist es mir unmöglich, die mit vielen Lehrerinnenbildungsanstalten vereinigten Fortbildungsanstalten von diesen, was die Zahlen der Schülerinnen u. s. w. betrifft, zu trennen. Selten finden sich darüber Angaben. In Coblenz waren z. B. im Laufe des Schuljahres 1895/96 nicht weniger als 24 Halbschülerinnen gegenüber 58 Vollschülerinnen neben- und nacheinander gewesen, in Hannover dagegen nur 16 gegen 129. In manchen Gegenden nehmen, das sieht der Kundige daraus, auch solche Mädchen, die nicht Lehrerinnen werden wollen, in der Regel am vollen Unterricht teil und machen selbst die Abgangsprüfung, in anderen werden sie nur Halbschülerinnen oder Hospitantinnen. Das letztere geschieht z. B. nach jenen Zahlen vorwiegend in Coblenz, das erstere in Hannover. Dazwischen stehen Orte wie Elbing, wo vor Ostern 1896 auf 22 Schülerinnen 4 Hospitantinnen kamen. Die letzteren werden neuerdings immer mehr von den anderen gesondert und für sie getrennte, selbständige Fortbildungs- oder wahlfreie Lehr- oder Unterrichtskurse gebildet. Regelrechte Seminare, höchstens mit etlichen Hospitantinnen, sind aber z. B. die Anstalten in Magdeburg und Leer auch, trotzdem sie sich des Namens Selekta bedienen. Zur Ausbildung von Turnlehrerinnen endlich findet seit 1880 jährlich, und zwar von Anfang April an, ein dreimonatiger Kursus in Berlin statt, und ebensolche Kurse giebt es noch in anderen Städten, z. B. in Karlsruhe, Dresden, Wolfenbüttel. Die Prüfungen von Turnlehrerinnen werden für

Preußen in Berlin, Coblenz, Königsberg i. Pr., Breslau oder Halle a. S., die von Handarbeitslehrerinnen in jeder Provinz am Sitze des Provinzial-Schulkollegiums abgelegt. Ganze Anstalten oder Einzelkurse, auch Prüfungskommissionen existieren ebenso an verschiedenen Orten für Zeichenlehrerinnen.

Zum Schlusse erwähne ich wenigstens die neuesten Seminare, die zur Ausbildung von Haushaltungslehrerinnen errichtet wurden, welche dem in manchen Ländern jetzt eingeführten hauswirtschaftlichen Unterricht in den Fortbildungsschulen dienen sollen. Für Baden z. B. existiert ein solches (Privat-) Haushaltungslehrerinnenseminar in Karlsruhe.

I. Statistisches.

Innerhalb des Deutschen Reiches befinden sich jetzt zusammen 115 Lehrerinnenbildungsanstalten, etwa 75 in Preußen, 40 in den anderen Staaten. Die letztere Zahl erhebt sich auf 41, wenn die mit dem höheren Töchterinstitut der Englischen Fräulein in Bamberg verbundene Anstalt mitgezählt wird, die erstere auf 76, wenn eine in Carthaus in Westpreußen hie und da genannte, von der nichts Genaueres zu ermitteln war, beachtet wird. Rechnet man rund 30 Millionen Bewohner in Preußen und 20 Millionen in dem übrigen Deutschland, so zeigt sich, daß die Zahl der Lehrerinnenbildungsanstalten im ersteren (75) die in dem letzteren (40) nicht nur absolut, sondern auch relativ stark überwiegt. Dazu muß außerdem noch berücksichtigt werden, daß in dem statistischen Jahrbuche von den katholischen Privatanstalten, die hierher gehören, in Preußen nur 3 genannt und gerechnet sind, für Bayern und Württemberg dagegen allein 5, was zweifellos nicht den thatsächlichen Verhältnissen entspricht, da sich in Norddeutschland deren noch mehr befinden, welche ebensogut aufgezählt werden müßten, wie die der Cisterzienserinnen und Ursulinerinnen in Bayern. Auch manche protestantischen preußischen Privatanstalten sind nicht angegeben. Vergleicht man die Zahlen der Lehrer- und der Lehrerinnenseminare, so fällt als erste Thatsache die außerordentliche Verschiedenheit auf, mit welcher der Staat die Ausbildung der Erzieher männlichen und weiblichen Geschlechtes behandelt. Im statistischen Jahrbuche sind in Preußen zusammen 114 staatliche Lehrerseminare (77 evangelische, 33 katholische, 4 paritätische) genannt, dagegen nur 10 staatliche Anstalten für Lehrerinnenausbildung (3 evangelische, 4 katholische, 2 paritätische, 1 katholischer Lehrerinnenkursus). Ich zähle der letzteren 11, da ich die Berliner Luisenstiftung mitzähle, nämlich 2 evangelische, 4 katholische, 4 paritätische und 1 Lehrerinnenkursus (siehe unten). Also 114 zu 10 oder 11! Neben den 11 staatlichen Anstalten für Lehrerinnen stehen aber 33 städtische und 31 private (darunter die Stifts- und die Anstalten der religiösen Gemeinschaften). Also in Preußen haben durchaus, wie zum Unterrichte der jüngeren Mädchen, so auch zu der Ausbildung der Erzieherinnen, die Städte den Löwenanteil beigetragen, ihnen fast ebenbürtig, wenigstens was die Zahl der Anstalten betrifft, Privatleute oder religiöse Gemeinschaften, am wenigsten der Staat. Die Stadt Berlin hat allerdings sich ebensowenig beteiligt, wie die Stadt

Breslau. Etwas anders steht es im außerpreußischen Deutschland. Von den 40 (41) da vorhandenen Anstalten sind 13 staatliche, 9 städtische und 18 (19) private. Das Verhältnis verschiebt sich also stark zugunsten der Privatanstalten, deren doppelt soviel als städtische vorhanden sind, aber auch zugunsten der staatlichen, die im außerpreußischen Deutschland doch der Zahl nach 1/3, in Preußen dagegen nur 1/7 ausmachen. Außerdem kommt es außerhalb Preußens öfter vor, daß private oder städtische Anstalten vom Staate unterstützt werden, so in Schwäbisch-Gmünd, Freiburg i. B., Heidelberg, Braunschweig, Sondershausen. Der Unterschied in der Zahl der staatlichen Anstalten für männliche und weibliche Erzieherinnen ist außerhalb Preußens auch nicht mehr so groß; von ersteren (also für Lehrer) giebt es 66 (Bayern 12, Sachsen 18) gegen 13 der letzteren (für Lehrerinnen). Das Schlußergebnis ist: Staatsanstalten in Preußen für Lehrer: 114, für Lehrerinnen 11, außerhalb Preußens 66 und 13, also dort etwa 11 zu 1, hier 5 zu 1.

Eine zweite Thatsache enthüllen die Ziffern, welche die Anzahl der Besucherinnen der Lehrerinnenbildungsanstalten angeben. In Preußen gab es Ostern 1896 acht Anstalten mit 80 und mehr Besucherinnen, außerhalb nur vier. Aber die letzteren sind alle staatlich (Dresden mit 117, Karlsruhe mit 94, Aschaffenburg mit 85, Callnberg i. Sachsen mit 80); von den preußischen acht ist die größte (Hannover mit 128) städtisch, die zweite (Berlin mit 120) königlich, die dritte (Berlin, Prov, mit 100) privat, und es folgen: Breslau (privat, 98), Posen (königlich, 95), Xanten (königlich, katholisch, 90), Aachen (privat, 87) und Danzig (städtisch, 83). Zählt man die zwei Anstalten von Droyßig-Zeitz, das Lehrerinnenseminar und das Gouvernanteninstitut, als eine, so kommt diese zwischen Posen und Xanten mit 92 Besucherinnen zu stehen. Auch Droyßig ist heute zu den staatlichen Anstalten zu zählen, obgleich der Stifter der Fürst Otto Viktor von Schönburg-Waldenburg ist, da seit dessen Tode 1859 die Verwaltung in der Hand des preußischen Kultusministers ruht. Aber wenn nun auch die Zahlen in den verschiedenen Schuljahren wechseln, so steht doch soviel fest, daß von jenen 8 nur 3 staatlichen, dagegen 2 städtischen und 3 privaten Ursprungs sind. Man ist demnach durchaus berechtigt, zu sagen, daß die Zahl der staatlichen Lehrerinnenbildungsanstalten in Preußen kleiner ist, als außerhalb, und zweitens, daß sie nicht so in erster Linie stehen, wie in den anderen deutschen Staaten.

Was den religiösen Charakter betrifft, so werden im Jahrbuch in Preußen als evangelisch 7, als katholisch ebenso 7, außerhalb Preußens als evangelisch ebenfalls 7 und als katholisch auch 7 (mit der Bamberger Anstalt 8) bezeichnet. Von den staatlichen 4 katholischen in Preußen liegen 2 in Westfalen und 2 in der Rheinprovinz, von den privaten 3: 2 in Westpreußen, 1 in Schlesien; kein einziges städtisches wird katholisch genannt. Von den staatlichen 2 außerpreußischen für Katholikinnen finden sich 1 in Bayern und 1 in Elsaß-Lothringen, von den privaten 5 (6) dagegen 4 (5) in Bayern und 1 in Württemberg (Schwäbisch-Gmünd, mit Staatsunterstützung). Die große Mehrzahl ist

also paritätisch oder simultan, was natürlich so zu verstehen ist, daß in den evangelischen Gegenden der Religionsunterricht evangelisch, in den katholischen katholisch ist, die Angehörigen der anderen Konfession aber am übrigen Unterrichte teilnehmen und bei der Prüfung auch in ihrer Religion geprüft werden. An manchen Anstalten sind auch Religionslehrer für zwei Konfessionen vorhanden, z. B. bei der als katholisch bezeichneten staatlichen in Aschaffenburg auch ein evangelischer und umgekehrt in Memmingen. Ja selbst in der Anstalt der evangelischen Gemeinde in Coblenz finden sich katholische Schülerinnen. Doch füge ich hinzu, daß die Angaben über den konfessionellen Charakter sehr lückenhaft sind. Hie und da finden sich auch israelitische Religionslehrer, in Karlsruhe evangelische, katholische und israelitische.

Der thatsächliche Mangel an staatlichen Lehrerinnenbildungsanstalten in Preußen hat naturgemäß die Gründung der städtischen und privaten veranlaßt. Eine eigentümliche Zwittergattung zwischen den beiden letzten ist nun die der Privatseminare, welche unter Leitung von Direktoren städtischer höherer Mädchenschulen stehen. Die Städte haben sich da also nicht entschlossen, selbst vorzugehen, sie haben aber thatkräftigen Direktoren ihrer Mädchenschulen auf deren Wunsch gestattet, Privatseminare anzulegen, deren Unterricht wohl meist in den öffentlichen Schulgebäuden erteilt wird. So steht es z. B. um die Lehrerinnenbildungsanstalt in Stettin (mit 60), in Kattowitz (mit 12), in Liegnitz (mit 14), in Halberstadt (mit 38) und in Bielefeld (mit 16 Schülerinnen). In weiterem Sinne könnten also auch diese als städtische bezeichnet werden, gerade so, wie ja auch die von Marienwerder (mit 30 Schülerinnen) so genannt wird, obgleich der Reinertrag des Seminars zum Gehalte des Direktors gehört. Zeigt sich hier schon ein gewisser Mangel an Verständnis und Teilnahme bei einzelnen Stadtgemeinden Preußens, während gerade den Städten dieses Landes sonst in unserer Frage besonderes Lob gespendet werden muß, so ist noch trauriger der Fall, daß eine Stadt wie Düsseldorf ihre (noch Ostern 1896 24 geprüfte Lehrerinnen entlassende) Lehrerinnenbildungsanstalt, die mit der städtischen Luisenschule verbunden ist, Ostern 1897 eingehen läßt. In anderen Städten, wo heute blühende Lehrerinnenbildungsanstalten vorhanden sind, ist ihre Wichtigkeit, ja auch der äußere Gewinn, der daraus für die ganze Stadt gezogen wird, erst nach und nach eingesehen worden, und damit ist die Teilnahme der städtischen Behörden für sie immer mehr gestiegen. So hat Hannover, das ja jetzt nach der Zahl der Besucherinnen und der jährlichen Prüflinge an der Spitze marschiert, lange gegen die Gleichgültigkeit der städtischen Behörden zu kämpfen gehabt; heute aber ist dies dort anders, und es wird sogar einem (im statistischen Jahrbuch gar nicht genannten) Privatseminare für Volksschullehrerinnen gestattet, daß seine Zöglinge ohne Entgelt regelmäßig bei dem Unterrichte in einer Stadttöchter(Mittel)schule zugegen sein dürfen. So zeigt sich, daß auch die städtischen Kollegien noch immer von den vorwärtstreibenden Kräften einzelner Schulmänner beeinflußt werden müssen, aber sie kommen thatsächlich in Preußen heute dem Bedürfnisse weit mehr entgegen, als es der Staat

thut. Mit einer höheren Stiftungs-Töchterschule ist z. B., um auch diesen Fall zu erwähnen, ein Privat-Lehrerinnenseminar in Halle (Franckesche Stiftungen) verbunden, das ebenfalls der Direktor gegründet hat.

Fast unmöglich scheint es, die weitere Frage zu beantworten, welche Anstalten für die Ausbildung von Lehrerinnen an mittleren und höheren Mädchenschulen und welche nur für die an Volksschulen eingerichtet sind. Deutlich angegeben ist dies z. B. bei den jetzt staatlichen Anstalten zu Droyßig-Zeitz, die je aus 2 getrennten Abteilungen, nämlich aus 2 Klassen für (Volksschul-)Lehrerinnen und aus 3 Klassen für Gouvernanten, bestehen, gerade so wie die (privaten) Jansonschen Bildungsanstalten in Bremen ein „Lehrerinnenseminar mit Gouvernanteninstitut" enthalten, ferner bei dem staatlichen katholischen „Lehrerinnenseminar zur Heranbildung von Elementarlehrerinnen" in Münster und der privaten „Elementar-Lehrerinnenbildungsanstalt" in Köln. In Emden und Leer wird endlich auch noch ein Gouvernanten- und ein Elementarlehrerinnen-Kursus (bei der Angabe des Schulgeldes) unterschieden. Alle übrigen Lehrerinnenbildungsanstalten sind im statistischen Jahrbuch nach dieser Richtung nicht genauer bezeichnet. Es ist aber durchaus nicht gleichgültig für den Charakter einer solchen, ob sie die Aufnahme junger Mädchen, die nur das Volksschullehrerinnenexamen erstreben, ablehnt oder nicht. Nicht nur der fremdsprachliche, sondern auch der ganze übrige Unterricht, vor allem der in der deutschen Sprache und der Geschichte, kommt dabei in Frage. Die großen Anstalten, wie z. B. die in Hannover, nehmen solche Mädchen, die nur das niedere Ziel erstreben, gar nicht auf oder verlangen wenigstens von allen als Vorbedingung den Nachweis einer Bildung, wie sie in einer vollausgestalteten höheren Töchterschule erlangt wird. In anderen wird dies anders gehalten. Ein offenbarer Mangel ist es zweifellos, wenn in ganzen Provinzen, wie z. B. in Hannover, keine einzige öffentliche Lehrerinnenbildungsanstalt für Volksschullehrerinnen besteht, dagegen mehrere (in Hannover 4) für Lehrerinnen an mittleren und höheren Mädchenschulen. Dieser Mangel steht in grellem Gegensatz zu der großen Anzahl öffentlicher Seminare für Volksschullehrer (in Hannover 13).

Wenn bei den Entlassungsprüfungen solcher Anstalten, welche nur auf die Prüfung für mittlere und höhere Mädchenschulen vorbereiten, nicht selten auch für Volksschulen Geprüfte auftreten, so sind dies Vollschülerinnen, welche vor oder während der Prüfung eingesehen haben, daß sie sich auf die kleinere Prüfung beschränken müssen, sobald sie überhaupt ein Zeugnis erlangen wollen. Sie haben aber vorher jahrelang Zeit und Arbeit auf Unterrichtsfächer verwenden müssen, die in ihrer Prüfung gar nicht vorkommen, jene Zeit und Mühe also anderen Gegenständen entzogen, denen sie heute zugewendet werden sollen: für die allgemeine Bildung wohl von Wert, aber für den Ausfall der Prüfung vielleicht verhängnisvoll!

Mit dem soeben Ausgeführten hängt die Frage nach den Ständen zusammen, aus denen die Töchter den Lehrerinnenbildungsanstalten anvertraut

werden. Darauf wird in den verschiedenen Teilen Deutschlands sehr verschieden geantwortet werden müssen. In manchen sind die Lehrerinnenbildungsanstalten ausschließlich oder fast nur Dressuranstalten für den Lehrerinnenberuf, in anderen dagegen überwiegend Anstalten für eine abgeschlossene höhere Ausbildung junger Mädchen besserer Stände. Das letztere ist natürlich in größeren Städten häufiger, und die Ergebnisse, welche bei der meist vortrefflichen Vorbildung und bei der Vielseitigkeit der sonstigen einwirkenden Bildungselemente in solchen Anstalten erzielt werden, sind oft derart, daß man in diesen (wie alle anderen doch auch nur als Lehrerinnenseminare bezeichneten) Bildungsanstalten bis jetzt eine Art Ersatz der Universitäten für das weibliche Geschlecht sehen konnte. In derartigen sind auch die reichsten und vornehmen Familien, sobald sie den geistigen Adel zu schätzen wissen, vertreten, und es ist in ihnen ein völlig anderer Standpunkt und Ton zu finden, als vergleichsweise in den Volksschullehrerseminaren. Den letzteren stehen die Elementarlehrerinnenbildungsanstalten nach der Vorbildung und der in ihnen gewährten Ausbildung gleich. Am zahlreichsten sind jedenfalls die zwischen den zwei bezeichneten Arten stehenden Lehrerinnenbildungsanstalten, in denen die Töchter der Beamten, Kaufleute, Lehrer und Geistlichen vorherrschen und dem Ganzen das Gepräge ehrlicher und gewissenhafter, gründlicher, auch hie und da wohl etwas kleinlicher und peinlicher Arbeit geben.

Dieselbe Mannigfaltigkeit, welche sich in den bisher berührten Punkten zeigte, und in welcher die Keime einer noch sehr zukunftsreichen Entwickelung liegen, finden wir auch in den mehr äußerlichen Formen der Anstalten unserer Art. Ganz im Einklange zu der deutschen Auffassung, daß Mädchen und Frauen zuerst dem Hause angehören, steht die Thatsache, daß es nur sehr wenige Internate in Lehrerinnenbildungsanstalten giebt, während bei den Lehrerseminaren bekanntlich das Gegenteil der Fall ist. In Preußen sind nur drei größere mit Internaten verbunden, nämlich die in der Berliner Luisenstiftung, die in Droyßig-Zeitz und die katholische, wie jene zwei ebenfalls staatlichen in Saarburg, deren 1. Klasse Internat ist, die 2. dagegen Externat. Von den städtischen ist keine als Internat bezeichnet, von den privaten auch nicht, obgleich anzunehmen ist, daß die kleineren, insbesondere der letzteren Gattung, nicht selten aus Pensionaten bestehen, in denen auf die Prüfung vorbereitet wird. Von den drei staatlichen in Bayern ist das katholische in Aschaffenburg wenigstens mit einem Pensionate vereinigt; in Sachsen ist Callnberg, in Baden Karlsruhe, in Braunschweig Wolfenbüttel mit einem Internate verbunden. Von allen anderen außer diesen sieben ist keine Andeutung darauf zu finden, daß sie etwas anderes als Externate seien. Die Königliche Luisenstiftung in Berlin giebt ihren Zöglingen bei freier Ausbildung Wohnung, Heizung, Licht, Kost und Reinigung der gewöhnlichen Wäsche, auch kleine außerordentliche Geldunterstützungen. In den zwei Seminarklassen von Droyßig-Zeitz beträgt das Schul- und Kostgeld nur 255, in den drei Gouvernantenklassen 390 Mark. Von Saarburg und Aschaffenburg fehlen genauere Angaben. In Callnberg beträgt die jährliche Pension 420 Mark, in Karlsruhe 800 Mark, während Externe 200 Mark Schulgeld zu zahlen haben,

in Wolfenbüttel 400 Mark (neben 100 Mark Schulgeld). Diese Zahlen beweisen, daß die Luisenstiftung ihre Zöglinge ganz frei hält, Droyßig-Zeitz und Callnberg etwa halb frei, Karlsruhe (wo auf 32 Interne 53 Externe kommen) dagegen keine Geldunterstützung beabsichtigt, Wolfenbüttel doch eine kleine. Eigenartig liegen endlich noch die Verhältnisse in Markgröningen in Württemberg, wo für Kost und Unterricht täglich 60 Pfennige gerechnet werden. Erinnert man sich der gewaltigen Summen, welche die deutschen Regierungen gerade für die Internate der Lehrerseminare ausgeben, so steht man wieder vor einem schlagenden Beweise der ungleichen Behandlung beider Geschlechter. Wurden doch allein in Preußen 1895 die staatlichen Lehrerseminare von rund 6370 Internen und nur 4900 Externen besucht! Das Schulgeld in den deutschen Lehrerinnenbildungsanstalten aber schwankt in Preußen von 60 Mark (Emden und Leer, Elementarlehrerinnen-Kursus) bis 180 Mark (Halle) und 190 (Hagen); in Bayern beträgt es 50—90, und in Stuttgart steigt es für Ausländerinnen auf 240 Mark.

Endlich ist die Frage zu beantworten, wie viele Lehrerinnenbildungsanstalten für sich ganz allein existieren, und wie viele an höhere Mädchenschulen angeschlossen sind. Da ergiebt sich ein ganz außerordentliches Zurücktreten der ersteren. Von den 75 in Preußen befindlichen Lehrerinnenbildungsanstalten ist nur bei den folgenden ein Zweifel möglich: In Droyßig-Zeitz schließen sich drei Pensionsklassen mit 50 und drei Übungsschulklassen mit 100 Kindern an, in Augustenburg fünf Übungsschulklassen, in Paderborn eine Übungsschule von 170 Kindern; ebenso ist es in Xanten, Aachen und Köln (nämlich in der Elementar-Lehrerinnenbildungsanstalt). Bei dem staatlichen katholischen Lehrerinnenseminar in Saarburg, der städtischen berechtigten Lehrerinnenbildungsanstalt in Münstereifel und dem staatlichen Lehrerinnenbildungskursus in Montabaur wird gar nichts erwähnt. Also nur 9 von 75 sind nicht mit höheren Mädchenschulen verbunden, und von diesen 9 sind 6 staatlich, 3 nicht. Außerhalb Preußens liegt die Sache nicht viel anders. In Aschaffenburg, Memmingen und München sind sie mit höheren Töchter- oder Präparandinnen- und Seminarübungsschulen verbunden; die Lehrerinnenbildungsanstalten sind da also keinesfalls als Einzelanstalten anzusehen. In Callnberg werden vier Übungsklassen mit 90 Schülerinnen erwähnt. Schwäbisch-Gmünd und Markgröningen sind Einzelanstalten, Karlsruhe (Prinzessin Wilhelm-Stift) ebenso. In Lübeck ist die staatliche Lehrerinnenbildungsanstalt auch allein angeführt, sie hat aber nur zwei Lehrkräfte bloß für sich; alle anderen sind an ihr im Nebenamte beschäftigt. Endlich finden wir in Elsaß-Lothringen Beauregard-Diedenhofen mit einer einklassigen Übungsschule, Schlettstadt als Einzelanstalt und Straßburg (staatlich, evangelisch) mit dreiklassiger Übungsschule verbunden.

Es können also höchstens 8 von den 40 außerpreußischen Anstalten als nicht mit höheren Mädchenschulen verbunden angesehen werden, zusammen 17 von 115 in ganz Deutschland. Das bekundet, daß fast 100 Leiter und Leiterinnen von Lehrerinnenbildungsanstalten zugleich die Geschäfte der Direktion

von höheren Mädchenschulen führen und zwischen beiden ihre Kräfte teilen müssen. Es bedeutet aber auch, daß die privaten wie die öffentlichen höheren Mädchenschulen in die mit ihnen verbundenen Lehrerinnenbildungsanstalten einen Teil ihrer abgehenden Schülerinnen abgeben. *Und in diesem letzteren Umstande liegt ein Hauptgrund des durchschnittlich so hohen Bildungszustandes der deutschen Lehrerinnenwelt*, da die späteren Erzieherinnen infolgedessen möglichst früh in die besten deutschen Mädchenlehranstalten gesendet werden. Geht doch in manchen größeren Städten durchschnittlich die Hälfte oder ein Drittel der Schülerinnen der obersten Klasse der höheren Mädchenschulen in die sich daran anschließende Lehrerinnenbildungsanstalt über. Sieht man von der allerdings gar nicht seltenen Überlastung der Doppel-Direktoren ab, so kann ein wirklich wesentlicher Nachteil in dieser Verbindung der zweierlei Anstalten auch kaum gefunden werden, sobald nämlich der Unterricht, wie dies heute gesetzlich ist, überall getrennt ist, und vor allem die oberste Töchter- und die unterste Seminarklasse streng auseinandergehalten werden.

Ich schließe den ersten Abschnitt mit einer bisher noch nirgends in dieser Weise gegebenen Übersicht über alle deutschen Lehrerinnenbildungsanstalten, zu der das statistische Jahrbuch und die neuesten Jahresberichte den Stoff boten.

A. Preußen.

Name des Ortes und Charakter der Anstalt	Kursusdauer od. Klassenzahl	Zahl der Schüler	Zahl d. jährl. Prüflinge	Gründung	Ob Einzelanstalt oder nicht
a. Ostpreußen.					
1. Königsberg, städtisch . . .	2	46	22	1881	Verb. mit städt. H. M.-Sch.
2. Tilsit, städtisch	3	37	19	?	"
3. Memel, städtisch	1 (3jährig)	17	14	?	"
4. Insterburg, städtisch . . .	?	?	?	?	"
5. Königsberg, privat. . . .	2 (3jährig)	68	19	?	Verb. mit privat. H. M.-Sch.
b. Westpreußen.					
1. Danzig, städtisch	3	83	27	?	Verb. mit städt. H. M.-Sch.
2. Elbing, "	2	16	?	?	"
3. Marienwerder, städtisch . .	?	30	11	?	"
4. Marienburg, städtisch . . .	1 (3jährig)	13	10	?	"
5. Graudenz, städtisch . . .	3	22	6	?	"
6. Thorn, städtisch	2 (3jährig)	16	7	?	"
7. Berent, privat, katholisch .	?	?	rund 10	?	Verb. mit privat. H. M.-Sch.
8. " " " .	?	?	?	?	Verb. mit Privat-M.-Sch.
Von Carthaus (9) waren keine Angaben zu finden.					
c. Brandenburg.					
1. Berlin, staatlich.	3	120	?	1832	Verb. mit Königl. Augusta-Sch.
2. Berlin, staatl. (Luisenstiftung)	3	?	?	1811	Verb. mit staatl. Erzieh.-Anstalt.

Name des Ortes und Charakter der Anstalt	Klassendauer od. Klassenzahl	Zahl der Schüler	Zahl d. jährl. Prüflinge	Gründung	Ob Einzelanstalt oder nicht
3. Frankfurt a. O., städtisch	3	50	?	?	Verb. mit städt. H. M.-Sch.
4. Potsdam, städtisch	2	?	5	?	„
5. Prenzlau, „	?	?	?	?	„
6. Kottbus, städtisch	? (3jährig)	8	?	1875	„
7. Berlin N., privat	2	?	?	?	Verb. mit privat. H. M.-Sch.
8. „ W., „	3	100	32	1884	„
9. „ S., „	3	60	?	?	„

10. Groß-Lichterfelde und 11. Prenzlau (beide privat und verbunden mit Privat-M.-Sch.) ohne alle Angaben.

d. Pommern.

1. Greifswald, städtisch	1(?) (3jährig)	22	8	1883	Verb. mit städt. H. M.-Sch.
2. Stettin, privat	3	60	?	1874	„
3. Kammin, privat	1	?	?	?	Verb. mit privat. H. M.-Sch.
4. Stettin, privat	2	28	?	?	„

5. Greifenberg und 6. Stralsund (beide privat und verbunden mit Privat-M.-Sch.) ohne alle Angaben.

e. Posen.

1. Posen, staatlich	3	95	?	1840	Verb. mit staatl. Luisenschule.
2. Bromberg, städtisch	2	23	19	—	Verb. mit städt. H. M.-Sch.
3. „ , privat	3	30	15	1867	Verb. mit privat. H. M.-Sch.

f. Schlesien.

1. Görlitz, städtisch	3	38	13	?	Verb. mit städt. H. M.-Sch.
2. Kattowitz, privat	?	12	?	1885	„
3. Liegnitz, privat	?	14	?	?	„
4. Breslau, privat	4	98	?	—	Verb. mit priv. Präpar.-Anst. u. Übungs-Schule.
5. „ „	4 (3jährig)	?	?	1860	Verb. mit priv. H. M.-Sch.
6. „ „ (kath.)	?	?	?	?	Verb. mit kath. Priv.-M.-Sch.
7. Brieg, privat	?	?	?	?	Verb. mit priv. H. M.-Sch.
8. Ratibor, privat	1	?	?	?	„

g. Sachsen.

1a. Droyßig-Zeitz, staatl. (f. Volksch.)	2	42	21	1852	Vom Fürsten von Schönburg-Waldenburg gegründet.
1b. Droyßig-Zeitz, staatl. (Gouvernant.)	3	50	15	1855	Verb. miteinander und mit Pensionat.
2. Magdeburg, städtisch	2 (2jährig)	37	?	?	Verb. mit städt. Augustaschule.
3. Halle (Stiftung)	3	69	?	1879	Verb. m. d. Franckeschen Stiftg.
4. Halberstadt, privat	?	38	15	1866	Verb. mit städt. H. M.-Sch.
5. Gnadau, privat	?	?	?	?	= Ln.-Bildungs.-Anst. d. Evang. Brüdergemeinde.

Name des Ortes und Charakter der Anstalt	Klassendauer od. Klassenzahl	Zahl der Schüler	Zahl d. jährl. Prüflinge	Gründung	Ob Einzelanstalt oder nicht
h. Schleswig-Holstein.					
1. Augustenburg, staatl., evang.	3	?	?	1878	Einzelanstalt.
2. Altona, städtisch	3	32	11	?	Verb. mit städt. H. M.-Sch.
3. Neumünster, privat . . .	1 (3jährig)	9	?	?	Verb. mit privat. H. M.-Sch.
i. Hannover.					
1. Hannover, städtisch. . . .	3	128	53	1856	Verb. mit städt. H. M.-Sch.
2. Osnabrück, „	3	28	10	?	„
3. Emden, städtisch.	?	?	?	1879	„
4. Leer, städtisch	1 (3jährig)	13	1 (?)	1889	„
k. Westfalen.					
1. Münster, staatlich, kath. . . (f. Volkssch.)	3	50	17	1832	Verb. mit staatl. Mädchenschule.
2. Paderborn, staatlich . . .	3	60	?	1832	Verb. mit staatl. Übungsschule.
3. Bielefeld, privat	2	16	4	1890	Verb. mit städt. H. M.-Sch.
4. Dortmund, städtisch . . .	3	?	5	?	„
5. Hagen, städtisch	3	76	16	1880	„
l. Hessen-Nassau.					
1. Montabaur, staatl. Lehrerinnenkursus, ohne Angaben.					
2. Kassel, städtisch	3	49	17	?	Verb. mit städt. H. M.-Sch.
3. Frankfurt a. M., städtisch .	4	60	14	?	Verb. mit städt. Elisabethschule.
4. Wiesbaden, städtisch . . .	2	58	30	?	Verb. mit städt. H. M.-Sch.
m. Rheinprovinz.					
1. Saarburg, staatlich, kath. .	3	30	?	?	Einzelanstalt.
2. Trier, staatlich, parit. . .	?	?	?	?	Verb. mit staatl. H. M.-Sch.
3. Xanten, staatlich, kath. . .	3	90	?	1877	Verbunden mit Übungsschule.
4. Aachen, privat f. höh. M.-Sch.	3	87	?	?	„
5. Köln, privat f. Elemen.-Lehr.	3	?	?	?	„
6. Kaiserswerth, privat . . . (Diakon.-Anstalt)	3	?	?	1884	Verb. mit privat. H. M.-Sch.
7. Münstereifel, städtisch . . .	?	?	?	?	Einzelanstalt (?).
8. Koblenz, privat (Evang. Gem.)	3	69	17	1857	Verb. mit privat. H. M.-Sch.
9. Köln, städtisch	2	68	24	?	Verb. mit städt. H. M.-Sch.
10. Düsseldorf, städtisch . . .	noch 1	21	23	geht ein 1897	„
11. Elberfeld-West, städtisch . .	3	71	16	?	„
12. Neuwied, städtisch	3	?	?	?	„
13. Köln, privat (evang.) . . .	3 (3jährig)	30	10	1882	Verb. mit privat. H. M.-Sch.

B. Bayern.

1. Aschaffenburg, staatlich, kath.	2 Kurse	85	43	1874	Verb. mit staatl. H. M.-Sch.
2. Memmingen, privat, prot. .	2	?	?	1870	Verb. mit 3 Präpar.-Klassen.

Name des Ortes und Charakter der Anstalt	Klassendauer od. Klassenzahl	Zahl der Schüler	Zahl d. jährl. Prüflinge	Gründung	Ob Einzelanstalt oder nicht
3. München, staatlich, simult.	2	61	23	1871	„

4. Landshut, 5. Waldsassen (beide priv. Cisterzienserinnen), 6. Landshut und 7. Straubing (beide priv. Ursulerinnen), alle 4 mit Erziehungsanstalten verbunden, sonst ohne Angaben. Von Bamberg (9), wo eine ähnliche Anstalt mit dem Höheren Töchterinstitut der Englischen Fräulein verbunden sein soll, ist gar nichts Sicheres erfahren worden.

C. Sachsen.

1. Callnberg b. Lichtenst., staatl.	4	80	18	1856	Verb. mit 4 Übungsklassen.
2. Dresden-Altstadt, staatlich	5	117	20	1875	Verb. mit staatl. H. M.-Sch.

D. Württemberg.

1. Stuttgart, staatlich, parit.	3	79	?	1818	Verb. mit staatl. H. M.-Sch.
2. Markgröningen, staatl., evang.	3	40	13	1859	Einzelanstalt.
3. Schwäbisch-Gmünd, pr., kath.	3	21	?	?	Einzelanstalt.

E. Baden.

1. Karlsruhe, staatlich	3	94	42	1873	Einzelanstalt.
2. Freiburg, städtische, staatliche und Stiftsmittel	2 (?)	?	20 (?)	1873	Verb. mit H. M.-Sch.
3. Heidelberg, staatlich, städt.	3	?	?	1877	„

F. Hessen.

1. Darmstadt, städtisch	4	?	35	?	Verb. mit städt. H. M.-Sch.

G. Mecklenburg-Schwerin.

1. Wismar, städtisch	2 (3jährig)	7	1	?	Verb. mit städt. H. M.-Sch.

2. Rostock, 3. Rostock, 4. Schwerin und 5. Schwerin, alles private Anstalten mit je 1 Klasse und mit privater höherer Mädchenschule verbunden, ohne nähere Angaben.

H. Sachsen-Weimar-Eisenach.

1. Eisenach, städtisch	2 (3jährig)	32	?	1877	Verb. mit städt. H. M.-Sch.

I. Braunschweig.

1. Braunschweig, städtisch	2 (3jährig)	22	6	1868	Verb. mit städt. H. M.-Sch.
2. Wolfenbüttel, privat	3	60	17	1868	Verb. mit privat. H. M.-Sch.

K. Sachsen-Coburg-Gotha.

1. Gotha, privat	?	?	?	?	Verb. mit privat. H. M.-Sch.

L. Anhalt.

1. Dessau, staatlich	3	26	5	?	Verb. mit staatl. H. M.-Sch.

Name des Ortes und Charakter der Anstalt	Klassendauer od. Klassenzahl	Zahl der Schüler	Zahl d. jährl. Prüflinge	Gründung	Ob Einzelanstalt oder nicht
M. Schwarzburg-Sondershausen.					
1. Sondershausen, städtisch . .	?	27	?	1876	Verb. mit städt. H. M.-Sch.
N. Lübeck.					
1. Lübeck, staatlich, evang. . .	2	49	13	1887	Einzelanstalt.
2. „ , privat	?	?	?	?	Verb. mit privat. H. M.-Sch.
O. Bremen.					
1. Bremen, privat	3	60	?	?	Verb. mit privat. H. M.-Sch.
2. „ „	3	60	?	1859	„
P. Hamburg.					
1. Hamburg, Stiftungssch., luth.	3	76	?	1872	Verb. mit Stift.-H. M.-Sch.
2. „ , staatlich, luth. .	2	73	?	1872	Verb. mit Präparations-Anstalt und Seminar-Mädchenschule.
Q. Elsaß-Lothringen.					
1. Beauregard-Diedenhofen, staatlich, katholisch . . .	4	64	?	1881 (Bis 1881 in Metz)	Verb. mit Übungsschule.
2. Schlettstadt, staatlich . . .	4	70	?	1872	Einzelanstalt.
3. Straßburg, kath., evang.. .	3	67	?	1872	Verb. mit Übungsschule.
4. Mülhausen, städtisch . . .	3	?	?	1876	Verb. mit städt. H. M.-Sch.
5. Straßburg, städtisch, parit. .	3	?	?	1889	„
6. „ , privat, evang. (Diakonissen) . .	3	?	?	?	Verb. mit Diak.-H. M.-Sch.

Ganz fehlen demnach von den deutschen Staaten in dieser Liste: Mecklenburg-Strelitz, Oldenburg, Sachsen-Meiningen und -Altenburg, beide Lippe und beide Reuß, Schwarzburg-Rudolstadt und Waldeck. Über die Gesamtziffer aller von einer Anstalt Abgegangenen und Geprüften stehen mir nur folgende Angaben zu Gebote: Bromberg 290, Wolfenbüttel 346, Hannover rund 1400. An der letzteren wurden außerdem rund 210 Auswärtige geprüft, außer mehr als 300 Handarbeitslehrerinnen. Besucherinnen überhaupt hat die Lehrerinnenbildungsanstalt in Hannover bis jetzt nach 40jährigem Bestehen zwischen 2300 und 2400 gehabt. Von den evangelischen Bildungs- und Erziehungsanstalten zu Droyßig gab das Centralblatt 1885 (S. 722) an, daß aus ihnen seit der Stiftung 1200 geprüfte Lehrerinnen entlassen worden seien.

II. Lehrpläne und Lehrbetrieb. Prüfungsordnungen.

Allen in der vorstehenden Liste aufgeführten Anstalten ist gemeinsam, daß sie nur Lehrerinnen ausbilden, sei es für Volks-, sei es für mittlere und höhere Mädchenschulen, sei es nur für die französische und englische Sprache oder eine

von beiden. Ein gemeinsamer Lehrplan besteht jedoch heute in Preußen noch nicht für eine dieser drei Arten, und dies ist erklärlich, ja auch nützlich bei der großen Mannigfaltigkeit der verschiedenen Anstalten. Stehen diese doch auch in verschiedenen Ressortverhältnissen, in Preußen z. B. unter den Königlichen Regierungen oder unter den Provinzialschulkollegien, je nachdem die mit ihnen zumeist verbundenen höheren Mädchenschulen beaufsichtigt werden. Gemeinsam aber sind dem größten Teil von ihnen die Prüfungsordnungen. In übereinstimmender Weise sind also die Kenntnisse festgestellt worden, welche die für Volksschulen, die für mittlere und höhere Schulen und die für die französische und englische Sprache (oder für eine von beiden) zu Prüfenden nachweisen müssen. a) In betreff der letzteren sind die Verhältnisse am wenigsten geordnet und durchsichtig. Seitdem die betreffende preußische Prüfungsordnung vom 5. August 1887 erlassen worden ist, sind schon recht viele, in jeder Provinz jährlich mindestens zwei, Prüfungen abgehalten und viele Befähigungszeugnisse ausgestellt worden. Es giebt aber in Wahrheit in Preußen keine einzige öffentliche Anstalt, in welcher im besonderen für dieses Examen vorbereitet würde. Die Forderungen des letzteren gehen nämlich erheblich weiter als die, welche in der großen Prüfung der für mittlere und höhere Schulen zu Prüfenden gelten. Es soll ein „schwierigerer Prosaabschnitt" aus der deutschen Sprache in die fremde übertragen (dort heißt es „leichte Stoffe"), ferner die Fähigkeit nachgewiesen werden, einen leichteren Abschnitt ohne Vorbereitung mündlich in „gutes" Deutsch zu übersetzen (dort: „im wesentlichen richtig"),. „Fertigkeit" im mündlichen Gebrauche der fremden Sprache, „gute" Aussprache (dort: „korrekte") und Kenntnis der Gesetze der Aussprache, „sichere" Kenntnis der Grammatik (dort nur: „Kenntnis"), übersichtliche Kenntnis der Litteraturgeschichte der drei letzten Jahrhunderte und genauere Bekanntschaft mit einigen hervorragenden Werken (dafür dort nur: Allgemeine Kenntnis der Litteraturgeschichte), Kenntnis der für die Schullektüre besonders geeigneten Schriftsteller, sowie Bekanntschaft mit den Elementen der Metrik (dafür dort keine Bestimmung). Entsprechend den höheren Prüfungsforderungen müßte den auf diese Prüfung Zustrebenden auch ein höherer Unterricht gewährt werden. Sie nehmen jedoch wohl überall an denselben Stunden mit den übrigen teil und erhalten nur nebenbei noch besondere Extraunterweisungen in verschiedener Form. Nötig ist für sie eigentlich durchaus vor der Prüfung ein längerer Aufenthalt in dem fremden Lande oder wenigstens ein näherer Verkehr mit gebildeten Angehörigen des Landes. Die Lehrerinnenbildungsanstalten können jedoch dafür nicht sorgen. Offenbar ist hier eine Lücke zwischen den Forderungen und den zur Verfügung stehenden Hülfsmitteln, und sie wird überall da, wo man die Prüfungsordnung streng festhält, recht empfindlich sein. Auch der Gewinn, der aus dem glücklich bestandenen „Fremdsprachlerinnenexamen" entspringt, ist übrigens zweifelhaft, da wenigstens die Behörden der größeren Städte vor der Anstellung bloßer Sprachlehrerinnen noch immer mehr oder weniger zurückschrecken. — Die Sprachlehrerinnenprüfung besteht in Preußen aus einer Lehr-

probe, ferner einer schriftlichen Prüfung von 4 Stunden Dauer für je eine Sprache und einer mündlichen in der einen oder den beiden fremden Sprachen, endlich einer mündlichen im Deutschen und in der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Die Forderungen im Deutschen sind wörtlich gleichlautend denen der für Volksschulen zu Prüfenden; die in der Erziehungs- und Unterrichtslehre sind noch geringer, da die Geschichte der Pädagogik völlig wegbleibt, und nur Kenntnis der allgemeinen Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes und Vertrautheit mit der Methodik des Unterrichtes in den beiden, bezw. der einen fremden Sprache verlangt wird. Die Bewerberinnen müssen 19 (bis zum 1. Oktober 1897: 18) Jahre alt sein. In dem Königreich Sachsen wird außer Klausur eine deutsche Arbeit aus dem Gebiete der allgemeinen Unterrichtslehre oder der Methodik des Sprachunterrichtes und ein Aufsatz in der fremden Sprache gefertigt. Unter Klausur werden Extemporalien nach deutschem und fremdsprachlichem Diktat, ein Brief oder eine kurze Beschreibung in der fremden Sprache geliefert. Von der mündlichen Prüfung heißt es nur: Übersetzung teils prosaischer, teils poetischer Lesestücke, auch sprachliche Erklärung derselben, Litteraturgeschichte, einschließlich der Jugend- und Schullitteratur, sowie Methodik des Faches. Nur die Methodik wird deutsch, alles andere in der fremden Sprache geprüft. In Süddeutschland hat z. B. Bayern auch eine solche „Sprachprüfung“, Baden dagegen nicht. b) Über die Ausbildung und Prüfung der für mittlere und höhere Schulen und der für Volksschulen sich Meldenden muß hier zusammenfassend berichtet werden, da, wie oben gesagt, nur ganz selten die beiden Gattungen von Anfang an auseinandergehalten werden. Über die Ausbildung in den einzelnen Anstalten geben deren Jahresberichte das Nähere, aber es ist ganz unmöglich, im einzelnen darüber hier Mitteilung zu machen, zumal die Kürze in der Fassung der verschiedenen Lehrpläne und die Allgemeinheit der Begriffe, die in ihnen aufgezählt werden, doch immer Unsicherheit über die Grenzen des Gelehrten und Gelernten verbreiten. Daß an vielen, besonders an den bedeutenden Anstalten der großen Städte in Wahrheit viel mehr gelernt wird, als was die Prüfungsordnungen vorschreiben, ferner daß nach den vortragenden Persönlichkeiten die verschiedenen Fächer verschieden stark betont werden, versteht sich von selbst. Ein allgemeiner Überblick ist zunächst aber möglich über die Zahl der Stunden im ganzen und in den einzelnen Fächern an den verschiedenen Anstalten, und es lassen sich daraus schon Schlüsse ziehen. Preußen hat nämlich noch keinen allgemein verbindlichen Lehrplan, wie er z. B. in Sachsen seit 1876 festgestellt ist und, allerdings mit starken nachträglichen Veränderungen, bis heute besteht. Dabei unterscheiden sich die beiden staatlichen Lehrerinnenbildungsanstalten des kleinen Landes doch auch. Dresden hat 5 Klassen und nimmt mit vollendetem 14. Lebensjahre auf, Callnberg hat nur 4 und nimmt in die 4. mit vollendetem 15. und in die 3. mit dem 16. Jahre auf. Beide haben also gewissermaßen 1, bezw. 2 Präparandenklassen. Bei beiden ist der Unterricht im Englischen und Klavierspiel, in der Harmonielehre und Stenographie fakultativ, der letztere außerdem nur in den Vorklassen. Keine

Klasse darf über 25 Schülerinnen haben und nicht mehr als 34 Unterrichtsstunden wöchentlich (ohne die fakultativen) erhalten. In Dresden ist die Stundenzahl für die 5. und 4. Klasse je 30 (und 7 fakultative), für die 3. und 2. je 30 (und 5 fak.) und für die 1. 31 (und 5 fak.); in Callnberg finden sich mit Rücksicht auf das Internat Abweichungen.

Im folgenden sind nun die Jahresberichte von 16 preußischen und 4 anderen Anstalten von Ostern 1896 benutzt, und es sind dabei ebenso große wie kleine, städtische wie private, solche aus dem Osten wie dem Westen, dem Norden wie dem Süden zum Vergleiche herangezogen worden. Es sind dies die Anstalten von: Altona, Braunschweig, Cassel, Coblenz, Cöln (städt. und priv.), Dessau, Elberfeld, Görlitz, Hannover, Karlsruhe, Königsberg (priv.), Leer, Magdeburg, Marienburg, Memel, Osnabrück, Thorn, Wiesbaden und Wismar. Diese Auswahl ist nur wegen der Genauigkeit und Neuheit der in den Jahresberichten enthaltenen Angaben getroffen worden. Als Lehrfächer sind an den 20 Anstalten überhaupt folgende genannt: Religion, Pädagogik (mit Übungsstunden), Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte, Erdkunde, Naturwissenschaften, Rechnen, Schreiben, Zeichnen, Singen, Klavierunterricht (mit Harmonielehre), Handarbeiten, Turnen. Turnspiele treten außerdem bei einigen dazu. Die technischen Fächer zunächst sind sehr ungleich mit Stunden bedacht. Geigenspiel finde ich nur in Karlsruhe genannt; Klavierunterricht wird nach den Jahresberichten nur gegeben in Cassel und Hannover, Schreibunterricht in mehreren Klassen auch nur in denselben und in der Osnabrücker Anstalt, nur in einer Klasse in Altona, Braunschweig, Coblenz, Cöln (privat), Elberfeld, Görlitz und Königsberg (privat). Singen, Zeichnen, Handarbeiten und Turnen fallen außerdem noch ganz weg in Magdeburg und Memel; in diesen beiden Anstalten fehlt also der Unterricht in den technischen Fächern ganz und gar. Für die drei ersten wird er zu Karlsruhe in der 1. Klasse nur fakultativ, sonst aber obligatorisch erteilt. In einzelnen Klassen fehlt noch Singen in Altona, Königsberg (privat) und Thorn; Zeichnen fällt noch ganz weg in Cassel, Handarbeiten in Dessau, Leer, Thorn und Wiesbaden, Turnen in Cassel, Leer und Thorn. In einzelnen Klassen fehlt Zeichnen in Altona, Dessau und Königsberg (privat), Handarbeiten in Hannover (in der obersten) und Königsberg (privat), Turnen in Dessau und Königsberg (privat). Dem Religionsunterricht fallen fast überall je 2 Stunden in jeder Klasse zu, nur in Memel je 1 und in Magdeburg je 3. In der untersten Klasse hat 3 Stunden Altona, bloß 1 dagegen Cöln (privat) und in der untersten bloß 1 Hannover. Am verschiedenartigsten ist die Behandlung der Pädagogik; sie wird z. B. in Görlitz so betont, daß ihr 13½ Stunden wöchentlich in 3 Klassen zufallen, in Hannover in 2 zusammen 6 und in der untersten gar keine, in Magdeburg zusammen 5. Die Mitte ist in allen Klassen zusammen 7—10 wöchentliche Stunden, natürlich eingeschlossen die Übungsstunden. Ob die letzteren (und überhaupt Pädagogik) nur in den beiden oberen oder in allen 3 Klassen erteilt werden, hängt hauptsächlich davon ab, ob schon nach den ersten 2 Jahren eine Prüfung gemacht

wird oder nicht. Dem Unterrichte im Deutschen widmen je 4 Stunden in jeder Klasse: Braunschweig, Coblenz, Hannover, Leer, Marienburg und Osnabrück, in der obersten im Winter eine mehr Karlsruhe, in einer Klasse eine weniger: Cöln (städt.), wo bisher nur 2 Klassen waren, Dessau und Thorn, in 2 Klassen je eine weniger Königsberg (privat). Überall 3 Stunden haben Altona, Memel und Wismar, in einer Klasse eine weniger Elberfeld, in zweien je eine weniger Görlitz. Wiesbaden zeigt in einer seiner beiden Klassen 4, in der andern 2, Cassel in einer 5, in der 2. 3½ und in der 3. 4 Stunden, Magdeburg endlich in seinen 2 Klassen je 5. Dem Französischen widmet am meisten Zeit Karlsruhe, nämlich je 4 in den beiden unteren und 8 in der oberen Klasse, zusammen 16. Dann folgt Hannover mit je 5 Stunden in jeder der 3 Klassen und Cöln (städtisch) in jeder seiner 2 Klassen (bis Ostern 1896), darauf Cassel mit 5 in einer, 4 in den andern, während Elberfeld in einer 5, der 2. 4 und in der 1. 2 Stunden und Cöln (privat) ebensoviele, nur in der 1. 3 aufweist. Überall 4 Stunden werden erteilt in Cassel, Coblenz, Leer, Marienburg, Osnabrück und Wiesbaden, überall 4, in einer Klasse jedoch 3 in Altona und Dessau, in 2 Klassen 3 und in einer 4 Königsberg (privat), in einer 4, der zweiten 3 und der dritten 2½ Görlitz und endlich nur 3 Braunschweig, Magdeburg, Memel, Thorn und Wismar. Wie in der einen fremden Sprache, so ist auch in der andern der Westen dem Osten, der Stundenzahl nach wenigstens, voraus. Denn auch dem Englischen widmen am meisten Zeit Karlsruhe, nämlich je 4 in den 2 unteren und 7 in der oberen Klasse, und Hannover, nämlich, wie im Französischen, je 5 Stunden in seinen 3 Klassen. Cöln (städtisch) hatte bisher je ebensoviele in seinen 2 Klassen, Cöln (privat) hat 5 in einer, 4 in der andern und 3 in der 3. Klasse. Überall 4 finden sich in Cassel, Coblenz, Leer, Marienburg, Osnabrück und Wiesbaden. In einer Klasse 3, sonst 4 Stunden hat Altona, in einer 2, sonst 4 Elberfeld, und für Görlitz lauten die Zahlen 4, 3, 2½. Endlich je 3 Stunden werden erteilt in Braunschweig, Dessau, Magdeburg (2 Klassen), Memel und Wismar und in einer Klasse nur 2, sonst 3 in Königsberg (privat) und Thorn. Dem Geschichtsunterrichte sind fast überall in jeder Klasse 2 Stunden zugewiesen, in Memel jedoch nur 1 und in Cöln (städtisch, 2 Klassen) 3. In Hannover und Dessau hat die unterste Klasse 3, die anderen 2 Stunden, in Görlitz die oberste nur 1; in Karlsruhe haben alle 3 Klassen je 3. Mehr Verschiedenheit zeigt der Unterricht in der Erdkunde, dem je 2 Stunden für jede Klasse nur widmen: Dessau, Leer, Osnabrück, Wiesbaden und Wismar, in einer 1, sonst 2 Stunden: Görlitz, Cöln (privat) und Königsberg (privat), überall nur 1 dagegen: Cassel, Cöln (städtisch), Coblenz, Elberfeld, Hannover, Magdeburg, Marienburg, Memel, Thorn, in 2 Klassen 2, in der obersten gar keine Stunde mehr Altona, Braunschweig und Karlsruhe. Wieder gleichmäßiger steht es um den Unterricht in den Naturwissenschaften. Überall erhält er je 2 Stunden, nur in Wiesbaden (2 Klassen) je 3, in Thorn und Wismar in der 1. Abteilung 1, in der 2. 2 und in Braunschweig in der 2. Abteilung 4, in der 1. Abteilung keine

Stunde mehr, in Karlsruhe endlich in der 3. und 2 je 3, in der obersten aber keine. Daß in Braunschweig und Karlsruhe die oberste Abteilung gar keinen Unterricht mehr in der Erdkunde und in den Naturwissenschaften umfaßt, erklärt sich daraus, daß die Abschlußprüfung in diesen 2 Fächern vor dem Eintritt in die oberste Abteilung abgelegt wird. Im Rechnen werden fast überall je 2 Stunden gegeben, in Cöln (privat) in der 1. Klasse 2, sonst 3, in Königsberg (privat) in der 3. 2, sonst 3, in Wismar in der 1. 1, der 2. 2, in Hannover in der 1. 2, der 2. und 3. je 1, endlich in Görlitz 1½, 2 und 2. Karlsruhe giebt in der 3. und 2. je 3, in der 1. Klasse aber keine Rechenstunde mehr, aus demselben Grunde wie in den Naturwissenschaften und der Erdkunde.

Ein Normallehrplan, aus diesen 20 Einzelplänen gezogen, würde also etwa ergeben: Religion je 2 Stunden = 6 (auf 3 Jahre), Deutsch je 4 = 12, Französisch je 4 = 12, Englisch je 4 = 12, Geschichte je 2 = 6, Erdkunde je 1 = 3, Naturwissenschaften je 2 = 6 und Rechnen je 2 = 6, zusammen 21 wöchentlich in jeder Klasse, 63 in drei Klassen — ohne die Pädagogik und die technischen Fächer, und ohne daß eine mitten in die Unterrichtszeit fallende Abschlußprüfung gewisse Fächer vor den anderen aus dem Lehrplane ausscheidet. Lassen wir die Pädagogik vor der Hand aus dem Spiele und berücksichtigen nur die technischen Fächer, so würden je 2 Singen, ebensoviele Zeichnen, je eine Handarbeit und ebenso Turnen wohl genügen. Das gäbe 27 wöchentlich in jeder Klasse. Würden dazu noch je eine Klavierunterricht mit Harmonielehre und je eine Schreiben in den beiden unteren Klassen erteilt, so kämen diese auf 29 Stunden ohne Pädagogik, und fielen von letzterer auf die unterste Klasse 1 und die 2. Klasse 3 Stunden, so wäre die Gesamtziffer für die Wochenstunden in der untersten Klasse 30, in der 2.: 32. Für die oberste könnten 5 wöchentliche Stunden in der Pädagogik genügen, und so betrüge auch da die Gesamtzahl 32 Stunden.

Vergleichen wir mit diesen Ziffern 30, 32 und 32, zusammen 94 wöchentliche Stunden in 3 Abteilungen die thatsächlichen Verhältnisse, so wird das Bild erst vollständig. In den staatlichen sächsischen Anstalten ist alles klar. Wenn ich hier von deren unteren (5. und 4. Klassen) absehe, welche Vorbereitungsklassen sind, so kommen (nach den Anordnungen von 1876, die aber wie gesagt später mehrfach, und zwar im Sinne einer Ermäßigung der Gesamtstundenzahl, geändert worden sind) da auf die Religion in Klasse 3, 2 und 1: 3, 2 und 2 Stunden, auf Deutsch überall je 3, auf Französisch je 4, Englisch (fakultativ) je 3, Geographie 2, 1, 1, Geschichte je 2, Naturwissenschaften 3, 2, 2, Arithmetik und Formenlehre 2, 1, 1, Pädagogik 4, 5, 5, Schulpraxis in den beiden oberen Klassen je 3, Gesang überall je 2, Harmonielehre und Klavierspiel (beide fakultativ) jedes je 1, Zeichnen je 2, ebenso Turnen und Nadelarbeiten; dazu 1 Stunde Schreiben in der 3. Klasse. Nur im Gesangunterricht sind regelmäßige Kombinationen zweier Klassen statthaft. Die Summe aller wöchentlichen obligatorischen Stunden der 3 Klassen ist also 95 und die der fakultativen 15, insgesamt 110. Dagegen schlummern in den vorher angeführten Einzelangaben

jener 20 Anstalten noch manche verborgene, recht erhebliche Unterschiede. Insbesondere die Zahl der nebeneinander bestehenden Seminarabteilungen und die Zahl der in ihnen getrennt oder kombiniert erteilten Unterrichtsstunden giebt außer der verständigen Verteilung der Zeit auf die Fächer den Maßstab für das Urteil in unserer Frage ab. Wir haben unter jenen 20 Anstalten nicht weniger als 3, in denen alle Schülerinnen der Lehrerinnenbildungsanstalt den gesamten Unterricht gemeinsam haben, in denen also 1 Klasse mit dreijährigem Kursus besteht, nämlich Leer, Memel und Marienburg. In Leer erhalten sie 30, in Marienburg 27 und in Memel nur 18 wöchentliche Stunden; bei der letzten Ziffer sind die Übungsstunden nicht mit berücksichtigt. Da ist also der Unterricht überall kombiniert, in Leer im Singen auch mit 3 Klassen der höheren Mädchenschule und im Zeichnen während des Sommers wenigstens mit der 1. Klasse. Sodann haben wir vier Beispiele für Seminare mit zweijährigem Kursus, also mit 2 einjährigen Klassen. Von diesen sind drei ihren Jahresberichten nach Ostern 1896 zum dreijährigen Kursus übergegangen, nämlich Cöln (städtisch), Thorn und Wiesbaden; von Magdeburg verlautet darüber noch nichts. Diese vier lassen sich demnach für 1895/96 noch als Beispiele dafür heranziehen, wie der Betrieb bei zweijährigem Kursus war. Da hatte Cöln (städtisch) zusammen $64^1/_2$, Wiesbaden 58, Thorn 50 und Magdeburg 47 wöchentliche Unterrichtsstunden in der Lehrerinnenanstalt, und darunter sind noch kombinierte Stunden (in jenen Zahlen doppelt gerechnet), z. B. bei Thorn im Zeichnen, bei Wiesbaden im Zeichnen und Singen und bei Magdeburg in der Naturgeschichte und in einer englischen Stunde. Eine 3. Gruppe bilden Wismar und Braunschweig, wo bei dreijährigem Kursus zwei Jahrgänge (nämlich die beiden unteren) immer kombiniert sind, der eine aber getrennt auftritt. Aber auch da sind noch viele Wochenstunden für alle drei Jahrgänge gemeinsam, in Wismar Religion, Geschichte, Erdkunde, Zeichnen, Handarbeiten, Singen und Turnen, in Braunschweig Religion, Pädagogik (2 Stunden), Lehrübungen, Deutsch, französische und englische Lektüre, Geschichte, Zeichnen, Handarbeiten, Singen und Turnen. Die letztgenannten Anstalten sind also nicht mehr viel von denen mit einer Klasse, die dreijährigen Kursus hat, unterschieden. Wenn aber die kombinierten Stunden doppelt gezählt werden, kommen bei Wismar 77, bei Braunschweig 87 Wochenstunden heraus. Es blieben zum Schluß übrig die im engeren Sinne dreiklassig zu nennenden Seminare in Königsberg (privat), Dessau, Cassel, Elberfeld, Görlitz, Cöln (privat), Osnabrück, Altona, Coblenz, Hannover und Karlsruhe. Eigenartig ist unter diesen wieder das erste. Dem Namen nach hat es nur 2 Klassen; es werden zusammengehalten die Schülerinnen des 1. und 2., die des 3. und 5. und endlich die des 4. und 6. Halbjahres. Sie genießen zusammen wöchentlich im Sommer 50 Stunden außer den Lehrübungen, die bis wöchentlich 6 steigen können, im Winter 53. Man muß also in dieser Anstalt eine Zwittergattung zwischen den zwei- und dreiklassigen Anstalten sehen. Von den anderen nähert sich ihr Görlitz, dessen zwei oberste Klassen stets kombiniert unterrichtet werden, so daß die Summe aller wöchentlich

im ganzen Seminar erteilten Stunden sich nur auf 63 beläuft, von denen außerdem die kombinierten Sing- und Turnstunden doppelt gezählt sind. Ähnlich sind in Coblenz alle 3 Klassen in der deutschen Litteratur, der Geschichte, der Pädagogik und im Singen kombiniert, die beiden ersten in der Religion und die beiden unteren noch in 2 deutschen Stunden, so daß die wöchentliche Stundenzahl nur dann auf 94 angegeben werden kann, wenn diese kombinierten Stunden doppelt gezählt werden. Am einfachsten und übersichtlichsten liegen die Verhältnisse in Dessau mit 81, Cassel mit 84½, Elberfeld mit 87, Cöln (privat) mit 89, Osnabrück mit 90, Altona mit 91, Hannover mit 93 und Karlsruhe mit 95 wöchentlichen Stunden in drei Klassen. Bei Karlsruhe sind sogar in den 95 Stunden 4 fakultative in Gesang, Zeichnen und Handarbeiten nicht mitgezählt. In den Zahlen der zuletzt aufgeführten Anstalten sind doppelt gerechnet die kombinierten Stunden in Dessau nur für Singen, in Cassel außerdem die für Harmonielehre und Klavierunterricht, in Elberfeld außer dem Singen und Turnen 2 Stunden für Lehrübungen in den zwei obersten Klassen, in Cöln (privat) die im Singen und Turnen, in Osnabrück außer diesen noch die im Schreiben, in den Handarbeiten und in der Religion (die letzteren wenigstens im Sommer) für die 2 obersten Klassen, in Altona außer dem Singen für alle Klassen die für Zeichnen und Turnen in den 2 obersten und für Religion in den 2 untersten Klassen. Karlsruhe hat Religion in den 2 oberen, Chorgesang in allen 3 Klassen kombiniert. Am reinlichsten ist der Unterricht der 3 Klassen geschieden in Hannover, wo nur das Singen der 2 oberen Abteilungen kombiniert ist. — Ich füge über eine andere bekannte Lehrerinnenbildungsanstalt, die in Wolfenbüttel, obgleich mir kein ganz neuer Jahresbericht zu Gebote steht, wenigstens noch hinzu, daß nach ihrem 1881 revidierten Lehrplane ihre 3. Abteilung 29 bis 32, die 2. 31 bis 32, die 1. 24 bis 27 wöchentliche Stunden hat. Die niederen und höheren Zahlen erklären sich daher, daß Akkordlehre, Raumlehre und Kunstgeschichte nicht obligatorisch sind und in der obersten Abteilung Zeichnen, Handarbeiten und deutsche Lektüre nur ½ Jahr getrieben werden. Im Durchschnitt kommen 89½ Stunden heraus. Ob kombiniert wird, ist nicht zu ersehen; nur vom Singen wird es erwähnt.

Je weniger kombinierte und je mehr Stunden überhaupt, um so mehr Lehrkräfte: das ist ein fast selbstverständlicher Schluß. Für 80—90 Stunden würden nach den heutigen Verhältnissen in Deutschland 4—5 Lehrkräfte nötig sein. Da nun aber die Lehrerinnenbildungsanstalten fast allgemein mit höheren Mädchenschulen verbunden und die Lehrkräfte in beiden zugleich thätig sind, so beläuft sich die Zahl der für die ersteren angegebenen überall auf mehr, z. B. in Hannover auf 16 (8 akademische, 3 seminarische Lehrer, 5 Lehrerinnen), in Berlin (staatlich) auf 14 (12 Lehrer, 2 Lehrerinnen). In dem staatlichen katholischen Lehrerinnenseminar zu Saarburg ohne höhere Mädchenschule werden 4 Lehrer und 2 Lehrerinnen, in der Zweiganstalt der Diakonissenanstalt in Kaiserswerth 4 Lehrer und 6 Diakonissen erwähnt.

Alle diese Anstalten zerfallen nun in solche, deren Lehrerkollegien berechtigt

sind, selbständig unter Vorsitz eines staatlichen Kommissars Entlassungsprüfungen vorzunehmen, und in solche, deren Zöglinge entweder nur von fremden oder von den eigenen und fremden Lehrern, also von besonderen Prüfungskommissionen, geprüft werden. In Preußen sind natürlich die staatlichen Anstalten alle berechtigt, die städtischen und privaten zum Teil. Den privaten wird nach ministeriellen Verfügungen von 1884 und 1896 die Berechtigung nicht mehr erneuert, sobald ein Personenwechsel in der Direktion eintritt; es soll ihnen also nach und nach die Berechtigung ganz entzogen werden. Bisher konnte diese auf Antrag des Provinzial-Schulkollegiums solchen Anstalten widerruflich verliehen werden, welche seit mindestens fünf Jahren ihre Schülerinnen mit Erfolg für die Ablegung der Prüfung vorbereitet haben. So ist sie schon länger verliehen worden den Anstalten zu Aachen, Cassel, Coblenz, Cöln (städtisch), Danzig, Düsseldorf, Elberfeld, Graudenz, Hannover, Kaiserswerth, Wiesbaden u. a. Die Prüfungen, welche in den Königreichen Sachsen und Württemberg, den Großherzogtümern Baden, Hessen, Sachsen-Weimar und Mecklenburg-Schwerin, den Herzogtümern Braunschweig, Anhalt, Sachsen-Coburg-Gotha und Sachsen-Meiningen, dem Fürstentume Schwarzburg-Sondershausen, den freien Städten Bremen, Hamburg, Lübeck und in Elsaß-Lothringen abgelegt werden, haben auch in Preußen Gültigkeit.

Dabei sind aber die Prüfungsordnungen noch immer ziemlich verschieden. Am auffälligsten ist der Unterschied, daß in Preußen nur eine Prüfung zur Anstellung, sei es eine für Volksschulen oder eine für mittlere und höhere Schulen, abgehalten wird, in anderen Ländern diese Prüfung innerhalb der Schulzeit in zwei Stationen, also in zwei durch Jahresfrist getrennte Teile, zerlegt ist, in noch anderen aber auf eine 1. eine 2. Prüfung, jedoch erst nach Verlauf mehrerer im Schuldienst verbrachter Jahre folgt. Die härteste Form ist offenbar die in Preußen übliche, wobei alle Fächer in einer Prüfung abgemacht werden; sie hat aber den Vorteil, daß die nach dem glücklichen Erfolge ausgestellten Zeugnisse zur definitiven Anstellung befähigen, während anderswo durch die erste Prüfung nur eine provisorische ermöglicht wird, und erst die zweite über die feste Anstellung entscheidet. Auch in Preußen ist übrigens insofern eine Teilung möglich, als die für Volksschulen mit Erfolg Geprüften durch eine sogenannte Ergänzungsprüfung (in den beiden fremden Sprachen, Geschichte und Deutsch) sich das Zeugnis der Befähigung für mittlere und höhere Mädchenschulen erwerben können. Alle diese Prüfungen befähigen aber zur definitiven Anstellung an Schulen der betreffenden Gattung. Natürlich ist sie in der Regel nur provisorisch, und erst nach einer kürzeren oder längeren Probezeit wird sie definitiv. Spätere Prüfungen in Preußen sind nur noch die Schulvorsteherinnenprüfung, die nach einer mindestens fünfjährigen Lehrthätigkeit, von der wenigstens zwei Jahre im Schuldienste zugebracht sind, möglich ist, und die seit 1894 eingerichtete sogenannte „wissenschaftliche Prüfung für Lehrerinnen“ oder die Oberlehrerinnenprüfung, für welche dieselbe Bedingung der früheren Lehrthätigkeit gilt.

In Preußen wird die Prüfung der Lehrerinnen für Volksschulen stets mit derjenigen der Lehrerinnen für mittlere und höhere Mädchenschulen verbunden. Zugelassen werden bis zum 1. Oktober 1897 Bewerberinnen, welche das 18. Lebensjahr vollendet haben, von da an nur noch 19 oder wenigstens 18³/₄ Jahre alte. Die Prüfung ist theoretisch sowohl schriftlich als mündlich und praktisch. Die schriftlichen Arbeiten sind sämtlich unter Klausur in 1 oder 2 Tagen zu vollenden und bestehen in einem deutschen Aufsatz (3 Stunden), einigen Rechenaufgaben (1 Stunde), einem französischen (1¹/₂ Stunde) und einem englischen (1¹/₂ Stunde) Exercitium. Das letztere fertigen nur die für mittlere und höhere Mädchenschulen zu Prüfenden, das vorletzte die für Volksschulen Gemeldeten nur, wenn sie auch im Französisch geprüft werden wollen. Die Aufgaben im Deutschen und Französischen sind aber für das Volksschul- und für das volle Examen verschieden. Die praktische Prüfung oder die Lehrprobe hält sich innerhalb der Grenzen des Lehrplanes der entsprechenden Schule, die Aufgabe wird spätestens 24 Stunden vorher gegeben, und eine schriftlich ausgearbeitete Disposition ist bei der Lehrprobe einzureichen. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf Religion, Deutsch, Rechnen und Raumlehre, Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung und Naturlehre, Pädagogik, Gesang, Zeichnen, Turnen und weibliche Handarbeiten, dazu auf Französisch bei Volksschullehrerinnen, wenn sie es wünschen, sonst auf Französisch und Englisch für die das volle Zeugnis Erstrebenden. Die letzteren werden außerdem im Deutschen und in der Geschichte eingehender und schärfer geprüft, als die anderen. Die mündliche Prüfung verbreitet sich also über die Erziehungs- und Unterrichtslehre und über sämtliche obligatorische Lehrgegenstände der höheren Mädchen- bezw. der Volksschule, und wer den Anforderungen für Rechnen und Religion, auch denen für Deutsch, wie sie für Volksschullehrerinnen festgestellt sind, nicht genügt, erhält überhaupt keine Befähigung, wer denen in beiden Sprachen nicht genügt, keine für mittlere oder höhere Mädchenschulen. Die Entscheidung hängt aber auch sonst noch von dem Gesamtergebnis der Prüfung ab; insbesondere ist auf die Lehrprobe und auf die preußisch-deutsche Geschichte Gewicht zu legen. Das Prüfungszeugnis giebt nur den Umfang der erworbenen Befähigung (ob für den Unterricht an Volks- oder an mittleren und höheren Mädchenschulen) an, jedoch sonst weder eine Gesamtcensur noch Censuren in den einzelnen Fächern.

Durch ministeriellen Erlaß vom 31. Mai 1894 ist insofern eine Erleichterung der nach mehreren Richtungen hin drückend empfundenen Bestimmungen eingetreten, als die Prüfungskommissionen sich nicht für gebunden erachten sollen, die Prüfung in den einzelnen Lehrgegenständen auf sämtliche Zweige derselben zu erstrecken, und als es ausdrücklich gestattet ist, bei einer Bewerbung auf Grund besonders guter allgemeiner Bildung oder hervorragender Kenntnisse in einzelnen Gegenständen Lücken in anderen als ausgeglichen anzusehen. Es soll damit verhütet werden, daß sich die Prüfung zu sehr in Einzelheiten verläuft, und gerade dadurch der Oberflächlichkeit und der Überlastung des Gedächtnisses bei der Vorbereitung zur Prüfung Vorschub geleistet wird. Die wohlwollende

Bestimmung ist jedoch nach den bisherigen Erfahrungen zu allgemein gefaßt, um dies Ziel zu erreichen, und es hängt heute wesentlich von der Persönlichkeit des königlichen Kommissarius ab, wie weit sie befolgt werden darf.

Gleichzeitig ist nun eine „Ordnung der wissenschaftlichen Prüfung für Lehrerinnen" erlassen worden. Diese Prüfung kann vor oder nach der Schulvorsteherinnenprüfung abgelegt werden, und der Wert der letzteren ist dabei insofern erniedrigt worden, als die Befähigung für die Leitung von höheren Mädchenschulen noch von der Ablegung der ersteren abhängig bleibt. In der Prüfung zur Schulvorsteherin wird ein Aufsatz aus der Erziehungs- und Unterrichtslehre aufgegeben, der binnen 8 Wochen bearbeitet sein muß, und in der mündlichen Prüfung soll die Geschichte der Pädagogik, das ganze Gebiet der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrem Zusammenhange mit der Psychologie, vorzüglich aber die spezielle Methodik und die Kenntnis der Lehrmittel, sowie der Volks- und Jugendschriften behandelt werden. Auf Lücken in den positiven Kenntnissen, welche sich herausstellen, soll auch eingegangen werden.

Die „wissenschaftliche Prüfung" endlich, welche die Befähigung zur Anstellung als Leiterin oder Vorsteherin an einer höheren Mädchenschule geben soll, hat nachzuweisen, daß die Bewerberin auf Grundlage der in der ersten Prüfung nachgewiesenen Kenntnisse sich fortgebildet hat, so daß sie in wissenschaftlicher Weise selbständig weiter zu arbeiten vermag. Nur in 2 Fächern wird geprüft. Die Bewerberin kann wählen auf der einen Seite zwischen Religion oder Deutsch oder Französisch oder Englisch und auf der andern zwischen einem andern der genannten 4 Fächer oder Geschichte, Geographie, mathematische Wissenschaften und Naturwissenschaften. Wenigstens eins der ersten 4 muß also dabei sein; das 2. kann aus den übrigbleibenden 7 gewählt werden, so daß wohl 2 Sprachen zusammen, aber nicht Mathematik und Naturwissenschaften ausgesucht werden können. Eine schriftliche Arbeit nach Wahl aus einem Gebiete eines der beiden Prüfungsfächer muß binnen 6 Wochen ausgeführt und in der mündlichen Prüfung der Nachweis erbracht werden, daß die Bewerberin auf jedem der beiden von ihr gewählten Gebiete umsichtig und gründlich gearbeitet und dasjenige wissenschaftliche Verständnis des Gegenstandes erworben hat, welches sie befähigt, den Unterricht auf der Oberstufe der höheren Mädchenschule mit Erfolg zu erteilen. —

Außerhalb Preußens ist in Braunschweig die auch anderwärts nachahmenswerte Einrichtung getroffen, daß die Lehrerinnenprüfung in 2 Stationen, einer am Ende des 2., der andern an dem des 3. Jahres, sich abspielt. In der ersten Prüfung sind Erdkunde und Naturwissenschaften die 2 Fächer, die damit endgültig abgefertigt werden. Verwandt mit dieser Einrichtung und doch anders ist die in Baden getroffene. Dort wird nach zweijährigem Unterricht, beim Abschlusse des „Mittelkursus" die „erste Lehrerinnenprüfung" abgehalten, durch welche die Befähigung zum Unterrichte an Anstalten mit dem Lehrplan der Volksschulen oder in den Fächern der Volksschule an mittleren und höheren Mädchenschulen erworben wird. Dies ist dieselbe Prüfung wie die für Volks-

schullehrerinnen in Preußen, nur daß Französisch völlig ausgeschlossen bleibt. Die Forderungen sind, zum Teil wörtlich, dieselben. Nach 3 bis 6 in praktischer Ausübung des Lehrberufes zugebrachten Jahren müssen in Baden die Volksschullehrerinnen aber noch die „Dienstprüfung" bestehen, genau wie die Volksschullehrer, um eine definitive Anstellung zu erreichen. Wer jedoch für mittlere und höhere Mädchenschulen sich ausbilden will, besucht nach der 1. Lehrerinnenprüfung sofort noch den „Oberkurs" des Seminars und tritt nach einem Jahre in die „zweite Lehrerinnenprüfung" ein, welche nur Deutsch, Englisch, Französisch und Geschichte, und zwar genau in dem Umfange wie in der preußischen Prüfung für mittlere und höhere Mädchenschulen, umfaßt. Die schriftliche Prüfung verlangt in Baden jedoch außer dem deutschen Aufsatz und einer Übersetzung ins Französische und Englische auch noch eine solche aus dem Französischen und dem Englischen, was in Preußen nur in der engeren „Prüfung für Lehrerinnen der französischen und der englischen Sprache" vorgeschrieben ist.

Das Bestehen der 2. Lehrerinnenprüfung befähigt in Baden (genau wie in Preußen) ohne vorherige „Dienstprüfung" zur festen Anstellung an höheren Mädchenschulen und an Volksschulen, das Zeugnis giebt jedoch die Censuren in den einzelnen Fächern an, und nur im Französischen und Englischen müssen unbedingt genügende Leistungen vorliegen.

In Sachsen sind wie in Baden 2 Prüfungen vorgeschrieben, „die Schulamtskandidaten"- und die „Wahlfähigkeits- oder Amtsprüfung", von denen die 2. im 3. Jahre nach der 1., und zwar nach einer Amtsthätigkeit, zu bestehen ist. In der 1. wird ein deutscher Aufsatz über ein pädagogisches Thema innerhalb 10 Tagen gefertigt; für die Klausurarbeiten sind jedesmal 4 Stunden bewilligt. Sie bestehen in der Beantwortung einiger Fragen aus der Geographie, Geschichte und den Naturwissenschaften, der Lösung einiger Aufgaben aus der Arithmetik und Geometrie (bezw. Formen- und Raumlehre), einer Übersetzung in die französische (und für die, welche die Befähigung für höhere Mädchenschulen wünschen, eine ebensolche in die englische) Sprache. Zur Vorbereitung für die Lehrprobe wird „nicht mehr als 1 Tag" gegeben. Die mündliche Prüfung ist öffentlich, wird in Sektionen von in der Regel 6 Examinandinnen abgelegt und dauert nicht über 4 Stunden. Sie erstreckt sich auf die wissenschaftlichen Gegenstände des Seminarunterrichtes, doch sind verwandte Fächer zusammenzulegen, und sie soll den Examinandinnen Gelegenheit geben, nicht allein den Umfang ihres Wissens, sondern auch den Grad der Gewandtheit und Geistesbereitschaft, mit welcher sie darüber gebieten, an den Tag zu legen. In dem „Reifezeugnis" werden Einzelcensuren angegeben, und voran geht eine Hauptcensur über das Wissen und über das sittliche Verhalten. Von den Censuren ist die unterste (3b) nur einmal zulässig. Auch die 2., die Wahlfähigkeits- oder Amtsprüfung, zerfällt in einen theoretischen (schriftlichen und mündlichen) und einen praktischen Teil. Sie wird in Sektionen von gewöhnlich 8 Examinandinnen abgehalten und dauert in der Regel 2 Tage, von denen der 1. für die Klausurarbeiten und die Vorbereitung auf die Lehrprobe, der 2. für

die praktische und mündliche Prüfung bestimmt ist. Vorher wird binnen 14 Tagen ein deutscher Aufsatz über ein pädagogisches Thema gefertigt. In der Klausur, die 4 Stunden nicht überschreiten darf, wird die Beantwortung einiger für den Volksschulunterricht wichtiger Aufgaben aus verschiedenen Lehrfächern und eine Übersetzung ins Französische (auf Wunsch auch ins Englische) gefertigt. Zur Vorbereitung auf die Lehrprobe wird nicht mehr als 1/2 Tag gegeben. Die mündliche Prüfung ist auch hier öffentlich, und sie soll den Prüflingen vornehmlich Gelegenheit bieten, den Umfang ihrer pädagogischen Kenntnisse, sowie den Grad ihrer Urteilsfähigkeit und Erfahrung in Fragen des praktischen Schuldienstes in zusammenhängender Darstellung an den Tag zu legen. Die Fächer sind: Religion, deutsche Sprache mit Litteratur, Pädagogik, Französisch und (auf Wunsch) Englisch. Censuren werden ganz wie bei der 1. Prüfung erteilt. Noch nähere Angaben s. in den verschiedenen Prüfungsordnungen.

B. Die wissenschaftliche Prüfung der Lehrerinnen. (Oberlehrerinnenexamen.)

Von

Dr. phil. Käthe Windscheid,

Leiterin der Gymnasialkurse für Frauen zu Leipzig.

Das Jahr 1894 bildet einen Markstein in der Geschichte des deutschen Lehrerinnenstandes; in demselben wurde durch eine Verfügung des preußischen Kultusministers den Frauen die Möglichkeit eröffnet, ein höheres wissenschaftliches Examen abzulegen, nach dessen Bestehen sie die Stellung einer Oberlehrerin bekleiden können.

In den „Bestimmungen über das Mädchenschulwesen, die Lehrerinnenbildung und die Lehrerinnenprüfungen" vom 31. Mai 1894 wird die Notwendigkeit, den Frauen eine über die seminaristische hinausgehende Bildung zu ermöglichen, folgendermaßen begründet:

„Was die Stellung der Lehrerinnen an den höheren Mädchenschulen anlangt, so ist dem Wunsche Ausdruck gegeben worden, den Lehrerinnen einen erheblich größeren Antheil an der Leitung der höheren Mädchenschule und an dem Unterrichte in den oberen Klassen derselben zuzuweisen. Man hat in dieser Hinsicht das Verlangen gestellt, daß der Unterricht in der Religion, im Deutschen und in der Geschichte möglichst nur von Lehrerinnen ertheilt werden solle. Soweit in diesem Antrage ein Zweifel an der erziehlichen Kraft eines von Lehrern ertheilten Unterrichtes liegt, vermag ich demselben eine Berechtigung nicht zuerkennen. Es darf aber die hohe Bedeutung der erziehlichen Aufgabe nicht verkannt werden, welche die höhere Mädchenschule zu lösen hat. Sie hat insbesondere nicht nur ihren Schülerinnen eine innerlich begründete religiös-sittliche Bildung zu geben, sondern sie auch zu echter Weiblichkeit zu erziehen. Für die Lösung dieser Aufgabe werden allerdings die Lehrerinnen in weiterem Umfange,

als es bisher bei den öffentlichen höheren Mädchenschulen der Fall zu sein pflegt, in Anspruch zu nehmen sein. Ich bestimme daher, daß an jeder öffentlichen höheren Mädchenschule, welche nicht etwa unter der Leitung einer Direktorin steht, dem Direktor eine Lehrerin als Gehülfin beigegeben wird, die ihn bei Lösung der erziehlichen Aufgabe der Anstalt unterstützt, und daß außerdem das Ordinariat wenigstens einer der drei Oberklassen in die Hand einer Lehrerin zu legen ist.

Auch ist es wünschenswerth, darüber hinaus die Lehrerinnen an dem Unterricht in den oberen Klassen in größerem Umfange zu betheiligen. Voraussetzung dafür wird allerdings sein, daß die Lehrerinnen die auf dem Seminar erworbenen Kenntnisse durch weiteres Studium vertiefen und in den von ihnen zu vertretenden Fächern sich die Befähigung erworben haben, in wissenschaftlicher Weise selbständig weiter zu arbeiten.

Wie sehr das Bedürfnis nach wissenschaftlicher Vertiefung ihrer Bildung in den Kreisen der Lehrerinnen selbst empfunden wird, zeigen die aus freier Vereinsthätigkeit hervorgegangenen Fortbildungskurse.

Es scheint an der Zeit, diesen Bestrebungen ein festes Ziel zu geben, zugleich aber die Befähigung zur Anstellung als Direktorin oder als Oberlehrerin an einer höheren Mädchenschule auch an den Ausweis über eine höhere wissenschaftliche Bildung zu knüpfen.

Von diesen Gesichtspunkten aus habe ich durch anderweitige Verfügung vom heutigen Tage eine ‚Ordnung der Wissenschaftlichen Prüfung der Lehrerinnen' erlassen, welche ihr Ziel, den öffentlichen höheren Mädchenschulen wissenschaftlich durchgebildete weibliche Lehrkräfte zuzuführen, noch besser erreichen wird, wenn gleichzeitig im Besoldungsetat dieser Schulen einige Lehrerinnenstellen als Oberlehrerinnenstellen bezeichnet und nur mit Lehrerinnen besetzt werden, welche ihre Befähigung durch Ablegung der wissenschaftlichen Prüfung nachgewiesen haben."

Die Bestimmungen über diese Prüfung sind folgende:

Ordnung der wissenschaftlichen Prüfung der Lehrerinnen.

§ 1.

Die Befähigung zur Anstellung als Leiterin oder Oberlehrerin an einer höheren Mädchenschule wird durch die Ablegung einer wissenschaftlichen Prüfung bedingt.

Betreffs der Zulassung zu dieser Prüfung finden die Vorschriften über die Schulvorsteherinnenprüfung entsprechende Anwendung.

§ 2.

Die Prüfung wird vor einer von dem Unterrichtsminister ernannten besonderen Kommission abgelegt.

§ 3.

Die Termine für die Prüfung werden von dem Unterrichtsminister alljährlich bestimmt und im Reichs- und Staatsanzeiger, sowie in dem Centralblatte für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen veröffentlicht.

§ 4.

Die Meldung geschieht bei dem Unterrichtsminister mindestens drei Monate vor dem angesetzten Termin, und zwar seitens der im Lehramte stehenden Bewerberinnen durch die vorgesetzte Dienstbehörde, seitens der anderen unmittelbar. Der Meldung sind beizufügen ein selbstgefertigter Lebenslauf, sowie die Zeugnisse über die bestandenen Prüfungen und die bisherige Lehrthätigkeit.

Bei der Meldung hat die Bewerberin die Fächer zu bezeichnen, in welchen sie die Prüfung abzulegen wünscht.

§ 5.

Die wissenschaftliche Prüfung soll zeigen, daß die Bewerberin auf Grundlage der in der ersten Prüfung nachgewiesenen Kenntnisse sich fortgebildet und die Befähigung erworben hat, in wissenschaftlicher Weise selbständig weiter zu arbeiten.

§ 6.

Die Prüfung wird in zwei Gegenständen abgelegt:

a. Für den ersten Gegenstand steht der Bewerberin die Wahl frei zwischen Religion, Deutsch, Französisch, Englisch.

b. Den zweiten Gegenstand kann sie aus den vorgenannten Fächern oder aus den folgenden wählen: Geschichte, Geographie, mathematische Wissenschaften, Naturwissenschaften.

§ 7.

Die Prüfung ist eine schriftliche und eine mündliche. Die schriftliche Prüfung geht der mündlichen voraus.

a. Zu schriftlicher häuslicher Bearbeitung erhält die Bewerberin nach ihrer Wahl eine Aufgabe aus einem der beiden Prüfungsfächer.

Es ist ihr gestattet, bei der Meldung anzugeben, aus welchem Gebiete ihres Faches eine Aufgabe ihr besonders erwünscht wäre. Zur Fertigstellung wird eine Frist von sechs Wochen bewilligt, die auf ein rechtzeitig eingereichtes begründetes Gesuch vom Vorsitzenden der Prüfungskommission einmal um weitere vier Wochen verlängert werden kann.

Die auf die Fremdsprachen bezüglichen Arbeiten sind in der betreffenden Sprache abzufassen, die übrigen deutsch. Die benutzten Hülfsmittel sind vollständig und genau anzugeben, und die Bewerberin hat auf Pflicht und Gewissen zu versichern, daß sie die Arbeit selbständig und ohne fremde Hülfe angefertigt hat.

Falls die Bewerberin die Befähigung in einer Fremdsprache erlangen will, für welche keine häusliche Arbeit geliefert ist, hat sie einen Klausuraufsatz in dieser Sprache zu fertigen. Hierfür ist eine Zeit von vier Stunden zu gewähren. Der Gebrauch eines Wörterbuches bleibt freigestellt.

b. In der mündlichen Prüfung, welche vor der gesamten Kommission abzulegen ist, hat die Bewerberin nachzuweisen, daß sie auf jedem der beiden von ihr gewählten Gebiete umsichtig und gründlich gearbeitet und dasjenige wissenschaftliche Verständnis des Gegenstandes erworben hat, welches sie befähigt, den Unterricht auf der Oberstufe der höheren Mädchenschule mit Erfolg zu erteilen.

§ 8.

Die Prüfung darf in einem oder beiden Fächern nach Verlauf eines Jahres, jedoch nur einmal wiederholt werden.

§ 9.

Auf Grund der in beiden Gegenständen bestandenen Prüfung erhält die Bewerberin das Zeugnis, daß sie zur Übernahme einer Stelle als Oberlehrerin und nach Ablegung der Schulvorsteherinnenprüfung für die Leitung einer höheren Mädchenschule befähigt ist.

§ 10.

Jede Bewerberin hat vor ihrem Eintritt in die Prüfung eine Gebühr von 30 Mk. zu zahlen.

§ 11.

Die gegenwärtige Prüfungsordnung tritt mit dem 1. Januar 1895 in Kraft.

Berlin, den 31. Mai 1894.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten.
Bosse.

Die Lösung der Frage, wo und auf welche Weise die für dieses Examen geforderten Kenntnisse zu erwerben seien, wurde wesentlich erleichtert durch den Umstand, daß schon vor mehreren Jahren in Preußen ein Anfang zur Weiterbildung von Lehrerinnen gemacht worden war. Seit dem 23. Mai 1888 bestanden am Viktoria-Lyceum in Berlin, einer Anstalt, welche sich durch Einrichtung von Vortragskursen und Unterrichtsstunden bereits ein großes Verdienst um die Ausbildung des weiblichen Geschlechtes erworben hatte, Fortbildungskurse für geprüfte Lehrerinnen. Die Unterrichtsgegenstände waren zunächst nur Geschichte und Deutsch; im Jahre 1892 kamen noch Französisch und Englisch hinzu. Von der preußischen Regierung wurde die Einrichtung dieser Kurse genehmigt und in einem Ministerialerlaß vom 19. Oktober 1892 als das Ziel derselben bezeichnet: „der formalen Befähigung zum Unterrichten in sämtlichen Klassen der Volks-, Mittel- und höheren Mädchenschulen durch einen dreijährigen Studiengang diejenige wissenschaftliche Methode und stoffliche Beherrschung des Gegenstandes hinzuzufügen, welche eine erhöhte Lehrbefähigung darzustellen geeignet ist“.

Ostern 1893 entstanden sodann auch in Göttingen wissenschaftliche Fortbildungskurse mit gleichem Ziele wie die Berliner. Die Anzahl der Unterrichtsgegenstände war hier von Anfang an größer; es wurden gelehrt: Geschichte, Kirchengeschichte, Deutsch, Französisch, Englisch, Geographie, Geschichte der Philosophie. Diese Kurse wurden ebenfalls von der preußischen Regierung anerkannt durch Entsenden eines Kommissars zu der nach zweijährigem Studium abzulegenden Prüfung.

Als nun durch die Verfügung vom 31. Mai 1894 ein Oberlehrerinnenexamen für Preußen geschaffen worden war, handelte es sich für diese Anstalten darum, sich den Prüfungsvorschriften anzupassen, umsomehr, als der preußische Kultusminister in einem Reskript vom 18. Juli 1894 die Berliner und Göttinger Fortbildungskurse als geeignete Anstalten zur Ausbildung von Oberlehrerinnen bezeichnet hatte.

In Bezug auf das praktische Ziel der Kurse wurde keine Änderung geboten, sie sollen nach wie vor dem Zwecke dienen, seminaristisch gebildete Lehrerinnen durch wissenschaftliches Studium in Stand zu setzen, in den Oberklassen höherer Mädchenschulen zu unterrichten. Auch die bisherige Methode, eine Verbindung von akademischen Vorträgen mit Anleitung zu wissenschaftlichen Arbeiten, wurde beibehalten. Hingegen mußte besonders am Viktoria-Lyceum, das bis dahin einen dreijährigen Kursus gehabt hatte, in Beziehung auf den Lehrplan und die Verteilung des Stoffes eine Umgestaltung vorgenommen werden.

Um solchen Lehrerinnen, welche nicht imstande sind, längere Jahre auf Broterwerb zu verzichten, die Möglichkeit einer Vorbildung für das Oberlehrerinnenexamen zu ermöglichen, wurde die Studienzeit in Berlin und in Göttingen auf zwei Jahre festgesetzt, ein Verfahren, welches gerechte Bedenken erregt, da es unmöglich sein dürfte, innerhalb dieser Zeit eine wissenschaftliche Durchbildung zu erreichen.

Die Unterrichtsfächer am Viktoria-Lyceum sind: Religion, Geschichte, Deutsch, Französisch, Englisch; in Göttingen werden außer diesen Fächern noch Philosophie und Pädagogik und von den Naturwissenschaften Botanik, Physik und Chemie gelehrt.

In welcher Weise der Stoff auf den zweijährigen Kursus verteilt ist, mag der Lehrplan in Deutsch und Geschichte zeigen, welcher der Übersicht der Vorlesungen der Göttinger Fortbildungskurse von Ostern 1897/99 entnommen ist. Es sei noch bemerkt, daß dort den Lehrerinnen in den meisten Fächern die Teilnahme an den Universitätsvorlesungen gestattet ist.

Deutsche Sprache.

Sommer 1897.

A. Grammatik: Prof. M. Heyne, dreistündig. Flexionslehre der neuhochdeutschen Schriftsprache auf historischer Grundlage. Vielfach konversatorische Form. Wöchentliche Wiederholungen.

B. Neuere Litteratur: Dr. Seedorf, dreistündig. Vom Erscheinen von Goethes „Götz" bis zu Schillers Tode (1773—1805). In den Übungen Behandlung lyrischer Gedichte Goethes und Besprechung litterargeschichtlicher Arbeiten der Teilnehmerinnen.

Winter 1897/98.

A. Grammatik: Prof. M. Heyne. Deutsche Wortbildungslehre. Wiederholungen wie im Sommer.

B. Neuere Litteratur: Dr. Seedorf. Von Schillers Tode bis auf die neueste Zeit. In den Übungen Behandlung dramatischer Dichtungen Grillparzers und Besprechung litterargeschichtlicher Arbeiten der Teilnehmerinnen.

Sommer 1898.

A. Grammatik: Prof. M. Heyne. Gotische und althochdeutsche Grammatik mit Übersetzungsübungen und litterargeschichtlichen Excursen.

B. Neuere Litteratur: Dr. Seedorf. Deutsche Litteraturgeschichte des ausgehenden Mittelalters und der Neuzeit bis zum Erscheinen von Opitzens Poetik.

Die Übungsstoffe werden später bestimmt.

Winter 1898/99.

A. Grammatik: Prof. M. Heyne. Mittelhochdeutsche Grammatik und Litteraturgeschichte mit Übersetzungsübungen.

B. Neuere Litteratur: Dr. Seedorf. Deutsche Litteraturgeschichte bis zum Erscheinen von Goethes „Götz".

Die Übungsstoffe werden später bestimmt.

Geschichte.

Die Vorlesungen in diesem Fache zerfallen in solche, welche nur für Lehrerinnen gehalten werden, in Universitätsvorlesungen, deren Besuch wegen der daran geknüpften Übungen nötig ist, und in Universitätsvorlesungen, welche zu hören höchst wünschenswert sind, wenn Zeit und Kräfte es erlauben. Die nichtobligatorischen Vorlesungen sind mit einem *) bezeichnet. Die Vorlesungen sind aus begreiflichen Gründen nicht chronologisch geordnet und wiederholen sich zum Teil, um für jeden Zeitraum eine passende Auswahl zu ermöglichen. Der Quellen wegen sind sie vor allem dem Mittelalter und der Neuzeit entnommen.

Sommer 1897.

A. Professor M. Lehmann.
 a. Geschichte von 1815—1848 mit besonderer Betonung der preußischen Geschichte, einstündig, für Damen allein.
 b. (An der Universität.) Geschichte des Mittelalters bis zu den Kreuzzügen*).

B. Privatdozent Dr. Brandi.
 a. (An der Universität.) Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation, dreistündig.
 b. Übungen für Lehrerinnen allein, zweistündig. Abwechselnde Besprechung des vorgetragenen Stoffes und der Arbeiten, welche der Geschichte des Bauernkrieges zu entnehmen sind.

Winter 1897/98.

A. Professor Lehmann.
 a. Geschichte des Mittelalters bis zu den Karolingern mit besonderer Berücksichtigung der Entwicklung der Kirche, einstündig, für Damen allein.
 b. (An der Universität.) Zeitalter der französischen Revolution und der Freiheitskriege*).

B. Privatdozent Dr. Brandi.
 a. (An der Universität.) Deutsche Verfassungsgeschichte, dreistündig.
 b. (An der Universität.) Geschichte der Renaissance in Italien, einstündig*).
 c. Übungen wie im Sommer. Der Stoff zu den Arbeiten ist aus Ranke zu entnehmen.

Sommer 1898.

A. Professor Lehmann.
 a. Das Zeitalter Ludwig XIV., einstündig, für Damen allein.
 b. Universitätsvorlesungen noch nicht bestimmt*).

B. Privatdozent Dr. Brandi.
 a. (An der Universität.) Geschichte der deutschen Kaiserzeit (X.—XIII. Jahrhundert).
 b. Übungen wie 1897. Der Stoff zu den Arbeiten ist aus der Geschichte des deutschen Reichstages, vornehmlich im XV. Jahrhundert, zu entnehmen.

Winter 1898/99.

A. Professor Lehmann.
 a. Das Zeitalter der Gegenreformation. Einstündig, für Damen allein.
 b. Universitätsvorlesungen noch nicht bestimmt*).

B. Privatdozent Dr. Brandi.
 a. (An der Universität.) Europäische Geschichte von Anfang der Hohenstaufen bis zur Reformation, vierstündig.
 b. Übungen wie 1897. Der Stoff zu den Arbeiten wird der neueren deutschen Historiographie entnommen.

Die Oberlehrerinnenkurse in Berlin stehen unter der Leitung der Direktorin des Viktoria-Lyceums, Frl. A. von Cotta. Das Honorar beträgt pro Semester für einen mit sechs Wochenstunden belegten Kursus 45 Mk. Die Göttinger Kurse werden geleitet durch die Damen S. Mejer-Göttingen und A. Vorwerk-Wolfenbüttel; für zwei Kurse sind jährlich 100 Mk. zu bezahlen.

Seit Oktober 1895 besteht auch in Königsberg eine Anstalt zur Ausbildung von Oberlehrerinnen; leider ist auch hier eine nur zweijährige Kursusdauer festgesetzt worden.

Alle diese Fortbildungskurse haben sich reger Beteiligung der Lehrerinnen zu erfreuen, und bereits mehrfach bestanden in Berlin und Göttingen ausgebildete Damen ihr Oberlehrerinnenexamen mit gutem Erfolge.

Bei der vom 2.—5. Juni 1895 in Darmstadt abgehaltenen Generalversammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins bildete dieses Examen den Gegenstand lebhafter Erörterungen, und man beschloß, da eine weitere Klärung der Verhältnisse erwünscht schien, eine Kommission einzusetzen, welche die Frage der Oberlehrerinnenbildung einer eingehenden Prüfung unterwerfen sollte. Zu Mitgliedern dieser Kommission wurden gewählt: Frl. H. Lange, Frl. L. Langerhannß, Frl. A. von Cotta, Frl. B. von der Lage, Frl. Dr. K. Windscheid, Herr Prof. Dr. Hermann. Zu den Beratungen zugezogen wurden: Herr Prof. Dr. Pfleiderer für Religion, Direktor Dr. Michaelis für Deutsch und Oberlehrer Dr. Lange für Naturwissenschaften. Außerdem ersuchte die Kommission folgende Herren um Gutachten: Dr. Lehmann-Berlin, Dr. Meth-Berlin, Dr. Morsbach-Göttingen, Prof. Panderbieter-Berlin, Dr. Penner-Berlin, Prof. Dr. Reischle-Göttingen, Dr. Riemann-Berlin, Dr. Röttgers-Berlin, Prof. Dr. Stimming-Göttingen, Prof. Dr. Tschackert-Göttingen. Die Beratungen fanden in der Zeit vom November 1895 bis Juni 1896 zu Berlin statt; über das Resultat der Verhandlungen wurde ein Schlußprotokoll veröffentlicht, dem die folgenden Auszüge entnommen sind:

„Um einen festen Boden für die Verhandlungen zu gewinnen, werden zunächst folgende Fragen zur Diskussion gestellt:

1. Welches Ziel muß die Oberlehrerin erreichen?
   Das Ziel der wissenschaftlichen Bildung der Oberlehrerin ist die Fähigkeit, wissenschaftliche Arbeiten kritisch zu beurteilen und selbst solche zu liefern.
2. Ist zur Erreichung dieses Ziels humanistische Vorbildung erforderlich?
   Wünschenswert erscheint mindestens die Vorbildung des Realgymnasiums, eventuell mit einer Kürzung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Pensums, bezw. Mehrforderung des Griechischen. Der Nachweis dieser Vorbildung und damit zugleich der einer genügenden allgemeinen Bildungsgrundlage ist durch Ablegung einer Prüfung zu erbringen.
3. Welche Bürgschaften liegen bisher für die Verwirklichung der Hoffnung vor, daß eine wirklich wissenschaftliche Bildung von den Oberlehrerinnen gefordert wird?

Zu Punkt 3 stellt die Kommission fest:

a. Es fehlt bis jetzt an einer ausführlichen Prüfungsordnung;

b. was über die bisherige thatsächliche Handhabung der Prüfung bekannt geworden ist, zerstreut nicht alle Zweifel, die in Bezug auf ihren wissenschaftlichen Charakter in weiteren Kreisen der Beteiligten verbreitet sind.

An diese Vorbesprechung schloß sich dann noch eine Erörterung über die Vorschrift der Prüfungsordnung, daß der Oberlehrerinnenprüfung die Lehrerinnenprüfung (für mittlere und höhere Mädchenschulen) und eine fünfjährige praktische Thätigkeit vorangehen müsse. Die Kommission ist einstimmig der Meinung, daß die Erfüllung solcher Bedingungen für die Lehrerinnen nicht notwendiger als für die Lehrer sei, und der Nachweis einer methodisch-pädagogischen Bildung sich auch auf anderem Wege erbringen lasse.

Nach dieser einleitenden Beratung tritt die Kommission an die Beantwortung der Hauptfrage heran:

Welche Ausbildung soll die Oberlehrerin genießen?

Es wurden drei Möglichkeiten aufgestellt und erörtert:

1. Die Ausbildung der Oberlehrerin geschieht in einem zweiteiligen Seminar, das nur in den pädagogischen Fächern sämtliche Lehrerinnen vereinigt, den Oberlehrerinnen aber in besonderen Klassen die wissenschaftliche Bildung geben würde.
2. Die Oberlehrerin erhält gleich dem Oberlehrer ihre Bildung nur auf der Universität.
3. Die Oberlehrerinnen werden auf besonderen Anstalten gebildet, mit der Möglichkeit jedoch, Universitätsvorlesungen zur Ergänzung ihrer Bildung zu benutzen.

Im Verlauf der Diskussion einigte man sich in Bezug auf nachfolgende Ausführungen:

Der in 1 angedeutete Weg erscheint unpraktisch, da der Unterricht nur in wenigen Disziplinen ein gemeinsamer sein könnte. Die reine Universitätsbildung (ad 2) ist für die Oberlehrerin auch nicht als empfehlenswert zu betrachten, da sie nicht in erster Linie darauf berechnet ist, Lehrer, sondern Gelehrte zu bilden. Die methodisch-pädagogische Ausbildung der Oberlehrerin ist aber von ebenso hoher Bedeutung wie ihre wissenschaftliche. Es muß daher bei der Bildung der Oberlehrerin Bedacht darauf genommen werden, auch dieser Seite volle Gerechtigkeit widerfahren zu lassen.

Die Kommission entscheidet sich für den in 3 angedeuteten Weg und einigt sich auf folgende Formulierung ihrer Ansichten:

> In Erwägung, daß die Einrichtungen der Universität zugleich, ja vorzugsweise zur Ausbildung von Gelehrten getroffen sind, ist die Vorbereitung der künftigen Oberlehrerin auf der Universität allein nicht zu empfehlen. Es würden dafür besondere, mit einer Übungsschule verbundene Anstalten (vorzüglich in Rücksicht auf die Methodik des Unterrichts, sowie auf die allgemeine methodische Ausbildung) ebensowenig wie der Besuch von Universitätsvorlesungen und -Übungen zu entbehren sein. Eine genaue Präzisierung der Anforderungen der Prüfung, und zwar sowohl in Bezug auf die methodischen wie die wissenschaftlichen Leistungen, wird dabei vorausgesetzt.

Nach Ansicht der Kommission hat die Oberlehrerin zwei Fächer wissenschaftlich zu betreiben. Da aber die Zulassung zur Oberlehrerinnenprüfung nicht von dem Bestehen der Lehrerinnenprüfung abhängig gemacht werden soll, so ergiebt sich aus praktischen Gründen die Notwendigkeit, diesen zwei Fächern noch einige — mindestens zwei — Nebenfächer (mit beschränkterer Unterrichtsberechtigung) zuzugesellen, in denen die Forderungen erfüllt sein müssen, die das Lehrerinnenexamen stellt. Diese Forderungen sind gleichfalls in der Pädagogik zu erfüllen. Dieser Punkt wird folgendermaßen formuliert:

> Dem praktischen Bedürfnis zu entsprechen, ist eine Prüfung in mindestens zwei Nebenfächern abzulegen. Das Bestehen dieser Prüfung (die sich in den Grenzen der Anforderungen des Lehrerinnenexamens für höhere und mittlere Mädchenschulen hält) verleiht eine beschränktere Unterrichtsberechtigung. Hinzu tritt eine Prüfung in Pädagogik.

In Bezug auf die Wahl der Fächer ist die Kommission der Ansicht, daß sie der Kandidatin im allgemeinen freistehen soll, daß aber Religion und Deutsch unbedingt vertreten sein müssen, wenn nicht unter den Hauptfächern, so unter den Nebenfächern.

Die Kommission geht sodann auf die Feststellung der Leistungen, sowie der Prüfungsforderungen in den einzelnen Fächern über, unter Zugrundelegung der von den oben erwähnten Herren eingesandten ausführlichen Gutachten.

Als für alle Fächer verbindlich werden zunächst folgende allgemeine Forderungen aufgestellt:

Es soll bei der Oberlehrerinnenbildung erreicht, bezw. in der Oberlehrerinnenprüfung nachgewiesen werden;

1. Einsicht in das Wesen, die Bedeutung, die Geschichte und die Litteratur der betreffenden Wissenschaft;
2. die Fähigkeit, ein wissenschaftliches Werk wissenschaftlich, d. h. besonders kritisch zu lesen, zu benutzen und an der Hand der gesamten einschlägigen Litteratur zu erfassen;
3. die Fähigkeit, Quellen, Texte, Litteraturdenkmäler 2c. methodisch richtig zu behandeln und ihren Wert an sich und im Vergleich mit andern abzuschätzen;
4. die Fähigkeit, selbständig wissenschaftlich weiterzuarbeiten;
5. Außerdem ist a. theoretisch besonders durch Darlegung der Kenntnis der Unterrichtsmethoden, die für das betreffende Fach vorhanden sind, b. praktisch durch eine Lehrprobe die Befähigung zum Unterricht in einer Oberklasse nachzuweisen.

In Bezug auf die Handhabung der schriftlichen Prüfung werden folgende allgemeine Sätze angenommen:

Aus einem der Fächer, das die Examinandin wählen darf, ist eine wissenschaftliche häusliche Arbeit zu verlangen, die eventuell eine Klausurarbeit nicht ausschließt; aus dem andern Fach nur eine Klausurarbeit. Für die wissenschaftliche häusliche Arbeit ist eine Frist von 12 Wochen zu gewähren, die auf ein rechtzeitig eingereichtes Gesuch um 6 weitere Wochen verlängert werden kann. Die Examinandin hat das Recht, um ein Thema aus einem von ihr studierten Spezialgebiet zu bitten. Die Nichtberücksichtigung dieser Bitte ist in der Antwort der Kommission zu begründen. Der Arbeit, die einige Zeit vor der mündlichen Prüfung einzureichen ist, ist die Angabe der benutzten Werke, sowie die Versicherung, daß sie ganz selbständig gefertigt ist, hinzuzufügen."

Die Kommission beschäftigte sich sodann in ihren weiteren Sitzungen damit, die Spezialforderungen in den einzelnen Prüfungsfächern festzustellen.

In dem Vorwort zum Schlußprotokoll spricht der Vorstand des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins die Hoffnung aus, durch dieses Material einen Beitrag zur weiteren Klärung der wichtigen Frage geliefert zu haben.





8.

Das Gymnasialwesen für Mädchen.

Von

Dr. phil. Käthe Windscheid,

Leiterin der Gymnasialkurse für Frauen zu Leipzig.

Die deutschen Mädchengymnasien verdanken ihre Gründung jener großen Frauenbewegung, welche, innerhalb der letzten drei Jahrzehnte entstanden, es sich zur Aufgabe gemacht hat, das weibliche Geschlecht auf eine höhere Stufe der Entwicklung zu heben und ihm einen erweiterten Wirkungskreis zu sichern. Im Laufe dieser Bestrebungen, welche allmählich das gesamte soziale Leben der Frauen in ihren Kreis gezogen haben, trat immer stärker der Wunsch hervor, den Frauen Zutritt zu den wissenschaftlichen Berufsarten zu verschaffen, sie als Frauenärztinnen, als akademisch gebildete Lehrerinnen thätig zu sehen. Da die Ausbildung dazu nur auf der Universität erworben werden kann, der Staat aber die Zulassung zum akademischen Studium an den Nachweis gymnasialer Vorbildung knüpft, so mußte es zunächst das Bestreben der Frauen sein, den Beweis zu erbringen, daß sie fähig seien, sich diese Vorbildung anzueignen.

Auf Grund solcher Erwägungen wurde im Jahre 1889 der erste Schritt zur Verwirklichung dieser Pläne gethan. Eine Anzahl Berliner Damen wandte sich an den dortigen Wissenschaftlichen Centralverein mit der Bitte, unter seine Bestrebungen auch die Gründung von Realkursen für Frauen aufzunehmen. Der Vorstand des Vereines ging bereitwillig auf diese Vorschläge ein, und am 10. Oktober 1889 konnten die Realkurse eröffnet werden. Sie verfolgten, wie die Leiterin, Fräulein Helene Lange, in ihrer Aufforderung darlegte, den Zweck, „die sprachlich-ästhetische Bildung, welche die höhere Mädchenschule vermittelt, zu vertiefen und zu erweitern, den Frauen eine Erweiterung ihres Gesichtskreises zu geben und ihnen durch eine Realschulbildung die höheren gewerblichen und

wissenschaftlichen Berufsarten zu erschließen". Die Unterrichtsgegenstände waren: Mathematik, Physik, Chemie, Grundzüge der Wirtschaftslehre, Deutsch, Französisch, Englisch. Diese Kurse, welche auf eine zweijährige Dauer berechnet waren, sind nach vier Jahren erfolgreichen Bestehens mit den 1893 eröffneten Berliner Gymnasialkursen verschmolzen worden.

Die nächsten Jahre brachten sodann eine weitere und folgenreiche Entwicklung. Je stärker und mächtiger die Frauenbewegung wurde, desto nachdrücklicher trat auch der Wunsch zu Tage, die Vorbildung der Frau zu den wissenschaftlichen Berufsarten auf gleicher Grundlage erstehen zu lassen, wie die des Mannes, den Beweis zu liefern, daß die Frauen fähig seien, sich diese Vorbildung anzueignen.

Als bestes Mittel zur Erreichung dieses Zieles wurde die Gründung von Mädchengymnasien, mit gleichem Ziel wie die Knabengymnasien, erkannt, und alsbald legten die deutschen Frauen Hand ans Werk, um diese Überzeugung in die That umzusetzen. Die Mädchengymnasien, welche nun in rascher Folge entstanden, verdanken ihre Gründung und Erhaltung ausschließlich den von Frauen ins Leben gerufenen Vereinen. Ihrem Grundsatze getreu, sich zur Selbsthülfe zusammenzuschließen, haben die Frauen auch hier, nachdem sie erkannt, welche Schritte im Interesse der Ausbildung ihres Geschlechtes geboten waren, auf Staatshülfe verzichtet und die Vereinsthätigkeit in Kraft treten lassen. Sie thaten dies in dem Bewußtsein, daß die beste Art, ihre Sache zu verfechten, in zielbewußten Handlungen bestehe. So wurde es ermöglicht, im Herbst des Jahres 1893 zwei Mädchengymnasien zu eröffnen.

Das eine wurde in Karlsruhe von dem Verein „Frauenbildungs-Reform" gegründet. Dieser Verein, dessen Sitz früher in Weimar war, jetzt aber nach Hannover verlegt worden ist, hatte sich seit seinem Bestehen die Errichtung von Mädchengymnasien zur Hauptaufgabe gemacht. Die Anstalt wurde am 16. September 1893 eröffnet und hatte sich von ihrer Gründung an wohlwollender Unterstützung von seiten des badischen Staates zu erfreuen, welcher bereitwillig die Konzession zur Gründung erteilte.

Zum Direktor der Schule wurde für den Winter 1893/94 Herr Professor Dr. Haag aus Bern berufen; seit Ostern 1894 steht die Anstalt unter der Leitung des Herrn Gymnasiallehrers Dr. Müller.

Am 12. Oktober 1893 wurden sodann die Gymnasialkurse für Frauen zu Berlin eröffnet. Die Gründung erfolgte durch die „Vereinigung zur Veranstaltung von Gymnasialkursen für Frauen", einen Verein, dessen Vorsitzender der Prinz Heinrich zu Schönaich-Carolath ist. Die Leitung der Kurse übernahm Frl. Helene Lange, deren thatkräftigem Vorgehen das Zustandekommen des Unternehmens zum größten Teil zu verdanken ist. Die Stadt Berlin unterstützte die Bestrebungen des Vereines, indem sie in der Charlottenschule Unterrichtsräume zur Verfügung stellte, und das Provinzialschulkollegium erteilte die Konzession zur Gründung der Kurse.

Am 8. April 1894 erfolgte sodann die Eröffnung einer dritten Anstalt, der Gymnasialkurse für Mädchen zu Leipzig. Dieselben sind eine Schöpfung des seit 1865 bestehenden Allgemeinen Deutschen Frauenvereins, der seinen Sitz in Leipzig hat; die Leitung liegt in den Händen von Frl. Dr. Käthe Windscheid. Weitere Gründungen sind in Aussicht genommen, ein Beweis dafür, wie tief die Forderung, den Frauen die Möglichkeit einer regelrechten Vorbildung für das akademische Studium zu geben, Wurzel gefaßt hat. In München hat sich ein vor mehreren Jahren zusammengetretenes Komitee die Schöpfung eines Mädchengymnasiums zur Aufgabe gemacht, und in Bremen haben sich eine Anzahl angesehener Männer und Frauen zu gleichem Zwecke vereinigt. Letztere Anstalt soll, da der Senat die Gründung genehmigt hat, im Herbst 1897 eröffnet werden.

Alle diese Anstalten haben sich zum Ziel gesetzt, ihre Schülerinnen zum Abiturientenexamen und damit zum Besuche der Universität vorzubereiten. Da es demgemäß ihre Aufgabe ist, ihnen jene Kenntnisse zu übermitteln, welche der Staat von seinen männlichen Angehörigen beim Beginne der akademischen Studien fordert, haben sich die Mädchengymnasien in der Ausgestaltung ihres Lehrplanes nach den Bestimmungen des betreffenden deutschen Bundesstaates zu richten. Nach dem jetzigen Stand der Dinge muß ihr Vorbild unbedingt das humanistische Knabengymnasium sein; erst im Laufe der weiteren Entwicklung wird man erkennen, ob die Trennung in humanistische und Realgymnasien sich auch für das weibliche Geschlecht als Notwendigkeit erweisen wird.

Während somit das Ziel der Mädchengymnasien als ein durch die Verhältnisse bedingtes klar vor Augen liegt, herrscht Verschiedenheit der Auffassung über den Weg, welcher zur Erreichung dieses Zieles einzuschlagen ist. Zwei Ansichten stehen einander gegenüber. Die Vertreter der einen Richtung sind der Ansicht, daß die gymnasiale Bildung der Mädchen ebenso zu gestalten sei, wie diejenige der Knaben, und daher mit dem Unterricht in den klassischen Sprachen bereits im Kindesalter begonnen werden müsse. Andere betrachten als Grundlage der weiblichen Gymnasialbildung die höhere Mädchenschule und setzen demgemäß ein reiferes Lebensalter für den Eintritt fest. Gewiß haben beide Ansichten ihre Berechtigung; theoretisch kann indessen diese Frage nicht entschieden werden; erst auf Grund der Praxis, nach einer längeren Erfahrung wird es möglich sein, festzustellen, welche Grundsätze bei der Ausgestaltung der Mädchengymnasien maßgebend sein dürften.

Der Beginn der gymnasialen Studien mit neun oder zwölf Jahren und dementsprechend ein neun- oder sechsjähriger Lehrgang erleichtern durch die langsamere Aneignung des Stoffes das Vermeiden von Überbürdung und ermöglichen es, in den klassischen Sprachen größere Sicherheit im Gebrauche der Formen zu erzielen. Auf der andern Seite ist jedoch in Erwägung zu ziehen, daß dann die Wahl des Berufes in ein Lebensalter fällt, in welchem das Mädchen noch nicht die erforderliche geistige Reife für einen solchen Entschluß besitzt. Dies ist ein höchst wichtiges Moment, denn mit allem Nachdruck muß

darauf hingewiesen werden, daß der Eintritt ins Gymnasium aus eigner Wahl, aus innerem Antriebe erfolgen und kein von den Eltern gewollter oder erzwungener Schritt sein soll.

In dieser Forderung liegt ein tiefgreifender Unterschied zwischen gymnasialer Knaben- und Mädchenbildung beschlossen. Während bei den Knaben der höheren Stände die gymnasiale Schulung die Vorbedingung für das spätere Berufsleben bildet, fällt für das weibliche Geschlecht diese Aufgabe nach wie vor der höheren Mädchenschule zu, und die Mädchengymnasien sollen nur eine Bildungsstätte für solche Frauen sein, welche sich auf einen später auszuübenden wissenschaftlichen Beruf vorbereiten wollen. Diese Gesichtspunkte, die sich für längere Zeit noch als ausschlaggebend erweisen dürften, haben eine Reihe von Vertretern gymnasialer Mädchenbildung veranlaßt, sich für den Beginn dieser Ausbildung nach absolvierter höherer Mädchenschule und für einen vierjährigen Lehrgang auszusprechen. In diesem Alter ist einmal der Grad der geistigen Befähigung eines Mädchens klar zu erkennen — sie ist aber auch imstande, selbst zu entscheiden, nach welcher Richtung sie die in der Schule erworbene Grundlage weiter ausbilden will. Denn wenn die Frauen der Gegenwart mit allem Ernste die Forderung erheben, daß ihrem Geschlechte die Möglichkeit einer Berufswahl zugestanden werde, daß mit der Schulzeit nicht auch zugleich die Lernzeit aufhöre, so ist damit nicht gesagt, daß Gleichförmigkeit der Ausbildung zu erstreben sei. Es wird im Gegenteil im Interesse der Frauen liegen, sich den Zutritt zu möglichst verschiedenen Berufsarten zu erringen.

Man hat vielfach eingewendet, daß es unmöglich sein dürfte, den Mädchen in vier Jahren dieselben Kenntnisse zu übermitteln, zu deren Aneignung die Knaben neun Jahre gebrauchen. Hierbei ist jedoch in Betracht zu ziehen, daß die Schülerinnen in einer Anzahl von Fächern, wie in Deutsch, den modernen Sprachen, Geschichte und Geographie, schon beträchtliche Kenntnisse mitbringen, und daß daher der volle Nachdruck auf die klassischen Sprachen und Mathematik gelegt werden kann. Anderseits wird, wie die Erfahrung bewiesen hat, durch die größere geistige Reife, welche die Mädchen besitzen, der Unterschied an Zeit wieder ausgeglichen.

Diese verschiedenen Auffassungen sind in der Organisation der bis jetzt gegründeten deutschen Mädchengymnasien zum Ausdruck gekommen, und zwar stehen hier Süd- und Norddeutschland einander gegenüber. Das Karlsruher Gymnasium vertritt das Prinzip des frühen Beginnes der humanistischen Ausbildung. Die Schülerinnen werden hier mit zwölf Jahren, nachdem sie die ersten sechs Klassen der höheren Mädchenschule absolviert, aufgenommen und haben einen sechsjährigen Gymnasialkursus durchzumachen. Die Notwendigkeit einer Verbindung zwischen Töchterschule und Gymnasium hat die Einrichtung einer Übergangsklasse zur Folge gehabt, welche die Stelle der Untertertia am Knabengymnasium einnehmen soll. Dieselbe Auffassung vertreten die Gründer des geplanten Münchener Gymnasiums, welche beabsichtigen, die Anstalt an die Volksschule anzuschließen und einen achtjährigen Lehrgang einzurichten.

Die Gymnasien in Berlin und Leipzig dagegen gehen von dem Prinzipe aus, die gymnasiale Frauenbildung auf die höhere Mädchenschule aufzubauen. Berlin hat einen dreieinhalb- bis vierjährigen Kursus und nimmt als Minimaleintrittsalter das vollendete 16. Lebensjahr an. Leipzig hat einen vierjährigen Kursus; hier werden die Schülerinnen mit dem erreichten 16. Lebensjahre aufgenommen. An beiden Anstalten haben sich die jungen Mädchen einer Aufnahmeprüfung zu unterziehen, in welcher diejenigen Kenntnisse nachzuweisen sind, welche in der ersten Klasse einer vollausgestalteten höheren Mädchenschule erworben werden. Das Honorar beträgt in Karlsruhe jährlich 200 Mk., in Berlin 250 Mk., in Leipzig 240 Mk.

In Folgendem sei eine Übersicht über die Stoffverteilung im Berliner und im Leipziger Gymnasium gegeben:

Berlin.

A. Erstes und zweites Semester.

(Unterkursus.)

Vorbemerkung. Im I. Semester finden wöchentlich 18, in den folgenden ca. 22 Unterrichtsstunden statt. Mathematik und Geschichte beginnen erst im II. Semester, um im ersten den ganzen Nachdruck auf die alten Sprachen legen zu können.

Deutsch.

I. und II. Semester. Praktische Anleitung zur Aufsatzbildung. Übungen im Aufsuchen und Ordnen des Stoffes. Häusliche und Klassenaufsätze. Kurze repetitorische Durchnahme des grammatischen Pensums. Einzelne sprachgeschichtliche Belehrungen an typischen Beispielen. Einführung in das Nibelungenlied unter Mitteilung von Proben aus dem Urtext, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind. Ausblick auf die nordisch-germanischen Sagenkreise. Einzelne Abschnitte aus Gudrun. Walther von der Vogelweide. Parcival. Volkslied. Kirchenlied. — Lektüre des Tell und der Jungfrau von Orleans. — Vorträge der Schülerinnen im Anschluß an die Lektüre.

Lateinisch.

I. Semester. Regelmäßige Formenlehre im Anschluß an Ostermanns Übungsbuch für Sexta. Ausgabe A. Leipzig, Teubner.

II. Semester. Unregelmäßige Formenlehre im Anschluß an Ostermanns Übungsbuch für Quinta. Ausgabe A. Lektüre: Cäsar.

Griechisch.

I. Semester. Regelmäßige Formenlehre bis zum verbum liquidum. Syntaktische Regeln im Anschluß an die Lektüre.

II. Semester. Verba auf $\mu\iota$ und die unregelmäßigen Verba, Präpositionen. Syntaktische Regeln im Anschluß an die Lektüre Xenophons Anabasis.

Französisch.

Repetitorische Durchnahme der Formenlehre. Lektüre leichter geschichtlicher und erzählender Prosa, sowie eines Dramas von Corneille. Übungen im Sprechen, Diktat, Extemporalien, Übersetzen ins Deutsche und ins Französische. Synonyme und Gallicismen.

Geschichte.

II. Semester. Griechische Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der Verfassungs- und Kulturverhältnisse. Ausblick auf die orientalischen Völker.

Geographie.

Repetitorische Durchnahme der mathematischen, physischen und politischen Geographie.

I. Semester. Physische und politische Erdkunde Deutschlands und des außerdeutschen Europas.

II. Semester. Physische und politische Erdkunde der außereuropäischen Erdteile und der deutschen Kolonien. Die wichtigsten Verkehrs- und Handelswege früher und jetzt.

Mathematik.

II. Semester. Arithmetik: Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division absoluter und relativer, ganzer und gebrochener Zahlen und algebraischer Ausdrücke. — Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten.

Planimetrie: Die Lehre von den Geraden, Winkeln, Dreiecken und Parallelogrammen, vom Kreise (1. Teil) und von den einfachsten regulären Polygonen.

Naturwissenschaften.

Repetitorische Durchnahme der Zoologie und der Botanik.

I. Semester. Zoologie: Bau des menschlichen Körpers. Einzelne Hauptrepräsentanten der wichtigsten Klassen des Tierreichs. Überblick über das Tierreich. Grundbegriffe der Tiergeographie.

II. Semester. Botanik: Das Wichtigste aus der Anatomie und Physiologie der Pflanzen. Einzelne Hauptrepräsentanten der bekanntesten Pflanzenfamilien. Wiederholung der Systematik.

B. Drittes und viertes Semester.

(Mittelkursus.)

Religion.

IV. Semester. Die biblische Geschichte des Alten Testaments unter besonderer Berücksichtigung der Psalmen und der messianischen Weissagungen. — Wiederholung des Katechismus und einzelner Kirchenlieder.

Deutsch.

III. und IV. Semester. Häusliche und Klassenaufsätze. Dispositionsübungen. Lebensbilder aus der deutschen Litteraturgeschichte von Opitz bis Goethe. Goethe bis zur Weimarer Periode. Metrik und Poetik. Lektüre: Lessingsche Abhandlungen und Dramen (besonders Laokoon, Hamburgische Dramaturgie, Minna von Barnhelm). Einige Oden Klopstocks. Herders Cid. Götz, Egmont. — Vorträge der Schülerinnen (vorzugsweise auch im Anschluß an die kleineren Lessingschen Abhandlungen).

Lateinisch.

III. Semester. Lektüre: Cäsar. — Grammatik: Casuslehre und das Wichtigste aus der Tempus- und Modus lehre.

IV. Semester. Lektüre: Ovid nach der Auswahl von Geyer und Mewes. — Cicero in Catil. — Sallust Catil. — Grammatik: das Wichtigste vom Infinitiv und den Participialien.

Griechisch.

III. Semester. Einzelnes aus den Hellenika. Odyssee. Syntax des Nomens; das Wichtigste der Tempus- und Moduslehre. Wiederholung und Ergänzung der Formenlehre.

IV. Semester. Herodot. Odyssee. Syntax der Tempora und Modi.

Französisch.

Repetitorische Durchnahme der Syntax. Lektüre moderner französischer Schriftsteller, sowie einer der großen Molièreschen Komödien. Übungen wie in den früheren Semestern. Einiges Metrische im Anschluß an die Lektüre.

Geschichte.

III. Semester. Römische Geschichte bis zum Untergang des weströmischen Reiches. Wiederholung der griechischen Geschichte.

IV. Semester. Geschichte des Mittelalters bis zur Reformation (Entdeckungen und Erfindungen eingeschlossen). Wiederholung der römischen Geschichte.

Geographie.

III. Semester. Allgemeine und mathematische Erdkunde.

Mathematik.

III. Semester. Arithmetik: Die wichtigsten Sätze über Proportionen. Die Lehre von den Potenzen und Wurzeln. Gleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten.

Planimetrie: Die Gleichheit und Ähnlichkeit der Figuren. Einiges über harmonische Punkte und Strahlen. Die Lehre vom Kreise (II. Teil). Die Berechnung des Flächeninhalts geradliniger Figuren und des Kreises.

IV. Semester. Arithmetik: Die Lehre von den Logarithmen. Übungen im Rechnen mit fünfstelligen Logarithmen. Quadratische Gleichungen mit einer Unbekannten.

Trigonometrie: Die Goniometrie. Die Fundamentalformeln der ebenen Trigonometrie. Übungen im Berechnen von Dreiecken, Vierecken und regelmäßigen Figuren.

Physik.

Elemente der Chemie und Mineralogie.

III. Semester. Vorwiegend experimentelle Behandlung der Mechanik fester, flüssiger und gasförmiger Körper. Die Grundbegriffe der Chemie und Mineralogie.

IV. Semester. Wärmelehre, Akustik, Optik 1. Teil. Ausbreitung und Spiegelung des Lichtes.

C. Fünftes und sechstes Semester.

(Oberkursus A.)

Religion.

V. Semester. Matthäus-Evangelium, Apostelgeschichte und ausgewählte Abschnitte des 1. Korintherbriefes. — Wiederholungen des Katechismus und einzelner Kirchenlieder.

VI. Semester. Galaterbrief. Ausgewählte Abschnitte der Kirchengeschichte unter Hervorhebung des biographischen Momentes, bes. Augustin; Entwicklung der Hierarchie. — Wiederholungen.

Deutsch.

V. und VI. Semester. Häusliche und Klassenaufsätze. Dispositionsübungen. Goethes Leben und Werke von 1776 an. Schillers Leben und Werke. Metrik und Poetik. Lektüre Schillerscher und Goethescher Gedichte (Gedankenlyrik). Hermann und Dorothea, Tasso, Iphigenie, Wallenstein. — Vorträge der Schülerinnen (vorzugsweise im Anschluß an Goethes Wahrheit und Dichtung und Schillers kleinere Abhandlungen).

Lateinisch.

V. Semester. Lektüre: Livius. Cicero (ausgewählte kleinere Reden). Vergil. — Grammatik: Grammatische Wiederholungen und stilistische Zusammenfassungen. Schriftliche Übersetzungen.

VI. Semester. Lektüre: Tacitus. Cicero (Briefe). (Privatlektüre: Livius.) — Horaz. — Grammatik: Grammatische und stilistische Wiederholungen. Schriftliche Übungen. Lateinische Inhaltsangaben.

Griechisch.

V. Semester. Odyssee XIX—XXIV. Lysias' Rede VII, X, XXII, XXIV. Plato: Apologie. Protagoras.

VI. Semester. Ilias I—XII. Sophokles, Antigone. Demosthenes. Olynthische und Philippische Reden.

In beiden Semestern Wiederholung der Grammatik und Syntax. Wöchentlich ein Exercitium, alle 14 Tage eine schriftliche Übersetzung in der Klasse.

Französisch.

Grammatische Wiederholungen. Lektüre moderner französischer Schriftsteller, sowie eines Racineschen Stücks. Übungen wie in den früheren Semestern, besonders schriftliche Übersetzungen aus dem Französischen, wobei besonders Gewicht auf stilistisch gewandte und doch korrekte Wiedergabe gelegt wird.

Geschichte.

V. Semester. Geschichte der Reformation und Übersicht über die epochemachenden Ereignisse bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Großen.

VI. Semester. Von Friedrich dem Großen bis zum Ende der Freiheitskriege Wiederholung der Geschichte des Mittelalters.

Mathematik.

V. Semester. Wiederholung des arithmetischen Pensums der früheren Klassen an Übungsaufgaben. Gleichungen einschließlich der quadratischen mit mehreren Unbekannten. — Vervollständigung der Planimetrie und der ebenen Trigonometrie.

VI. Semester. Arithmetische und geometrische Reihen erster Ordnung. Zinseszins- und Rentenrechnung. Die imaginären Größen. — Stereometrie nebst mathematischer Geographie der Kugeloberfläche.

Physik.

V. Semester. Optik II. Teil (Brechung des Lichts). Elektrizität und Magnetismus.

VI. Semester. Vorwiegend mathematische Behandlung der Mechanik. Erweiterungen und Wiederholungen aus allen Gebieten.

D. Siebentes bez. siebentes bis achtes Semester.

(Oberkursus B.)

Religion.

Neuere Kirchengeschichte. Lektüre des Römerbriefs, teilweise im Urtext. Glaubens- und Sittenlehre im Anschluß an die Augustana. Geschichte der drei alten Symbole. Repetitionen.

Deutsch.

Häusliche und Klassenaufsätze. Dispositionsübungen. Ausgewählte Lebensbilder und Dichtungen aus der neueren deutschen Litteraturgeschichte, besonders die Dichter der Freiheitskriege und Uhland, Geibel, Rückert. Eingehende Repetition, vornehmlich der klassischen Periode. Braut von Messina, Shakespearesche Dramen. — Vorträge der Schülerinnen.

Lateinisch.

Lektüre: Tacitus. Cicero (eine größere Rede). — Horaz. (Privatlektüre Livius.)

Grammatik: Grammatische und stilistische Wiederholungen. Schriftliche Übungen. Lateinische Inhaltsangaben.

Griechisch.

Ilias XIII—XXIV. — Sophokles: Aias, Oedipus rex (event. Oedipus Coloneus). — Plato: Kriton, Phaedon. — Thukidides: Ausgewählte Abschnitte.

Wiederholung der Grammatik und Syntax. Wöchentlich ein Exercitium, monatlich eine schriftliche Übersetzung in der Klasse.

Französisch.

Grammatische Wiederholungen. Lektüre: moderne französische Schriftsteller und Voltaires Zaïre. Übungen wie im fünften und sechsten Semester.

Geschichte.

Geschichte der neuesten Zeit bis zur Gegenwart. Wiederholung über das Gesamtgebiet der Weltgeschichte.

Mathematik.

Binomischer Lehrsatz für ganze positive Exponenten. — Theorie der Maxima und Minima. — Abschluß der Stereometrie. — Der Koordinatenbegriff und einige Grundlehren von den Kegelschnitten. Wiederholungen.

Physik.

Erweiterungen und Wiederholungen aus allen Gebieten.

Leipzig.

Erstes Jahr.

Lateinisch.

Regelmäßige und regelmäßige Formenlehre. Einige Hauptregeln der Syntax. Übungsbuch. Im letzten Vierteljahr Cäsar: De bello gallico.

Griechisch.

(Beginnt erst im 2. Semester.)

Regelmäßige Formenlehre bis zu den verbis liquidis (ausschließlich). Übersetzungen aus Wesener: Griechisches Elementarbuch. I. Teil.

Mathematik.

Die 4 Grundrechnungsarten der allgemeinen Arithmetik. Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten.

Einleitung in die Geometrie; die geometrischen Größen; Entstehung der geometrischen Größen. Die gerade Linie. Die Winkel. Die Lehre vom Dreieck, Viereck und vom Kreise. Konstruktionsübungen. Analytische Methode zur Lösung von Konstruktionsaufgaben.

Deutsch.

Ergänzende Durchnahme der Laut-, Formen- und Satzlehre; mündliche und schriftliche Analysen.

Anleitung zur Aufsatzbildung und Aufsätze. Übungen im Anfertigen von Dispositionen. Vorträge der Schülerinnen. Stilistik und Poetik.

Deutsche Litteratur von den ältesten Zeiten bis Mitte des 13. Jahrhunderts. Lektüre ausgewählter Stücke aus Nibelungenlied, Gudrun, Parcival.

Französisch.

Repetition der Formenlehre. Übungen zur Erlernung der französischen Syntax. Übersetzungen, Diktate. Lektüre eines Schriftstellers. Litteratur: Von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Lektüre: Corneille, Racine.

Englisch (fakultativ).

Repetitorische und ergänzende Durchnahme der Wort- und Satzlehre. Diktate. Übersetzungen. Lektüre eines leichteren Schriftstellers.

Litteratur: Von den ältesten Zeiten bis 1603. Lektüre.

Geschichte.

Griechische Geschichte. Römische Geschichte bis 476.

Geographie.

Die Grundlehren der mathematischen Geographie. Deutschland.

Naturbeschreibung.

Botanik: Wiederholung der Systematik. Das Wichtigste aus der Anatomie und Physiologie der Pflanzen.

Zoologie: Einzelne Hauptrepräsentanten der wichtigsten Klassen des Tierreichs: Die Grundbegriffe der Tiergeographie.

Zweites Jahr.

Lateinisch.

Vollständiger Abschluß der Syntax des Nomens und Verbums. Übungsbuch. Lektüre: Cäsar. Ein leichteres Werk Ciceros.

Im 2. Halbjahre Einführung in die Prosodie. Ausgewählte Stücke aus Ovid: Metamorphosen.

Griechisch.

Verba liquida. Verba auf μι und anomala. Syntax des Nomens. Hauptregeln aus der Tempus- und Moduslehre.

Lektüre: Xenophons Anabasis und Homers Odyssee.

Mathematik.

Proportionen. Gleichungen ersten Grades mit mehreren Unbekannten. Potenzen mit ganzen positiven und negativen und mit gebrochenen Exponenten. Wurzeln. Imaginäre und komplexe Größen. Einfachste quadratische Gleichungen mit einer Unbekannten.

Vergleichung und Verwandlung polygonaler Flächen. Ähnlichkeit der Dreiecke. Harmonische Punkte und Strahlen. Konstruktionsübungen. Verhältnisse und Messung von Vielecksflächen.

Deutsch.

Zusammenhängende grammatische und sprachliche Studien im Anschluß an die Lektüre. Aufsätze, häusliche und Klassenaufsätze; Dispositionen. Vorträge der Schülerinnen. Deutsche Litteratur von 1300—1748. Lektüre: Tell oder Jungfrau von Orléans. — Götz von Berlichingen oder Egmont. Dichtung und Wahrheit.

Französisch.

Fortsetzung der sprachlichen und grammatischen Studien im Anschluß an einen Schriftsteller. Zusammenhängende Sprechübungen. Litteratur: Von der Mitte des 16. Jahrhunderts bis 1700. Lektüre.

Englisch.

Fortsetzung der sprachlichen und grammatischen Studien im Anschluß an einen Schriftsteller. Zusammenhängende Sprechübungen. Litteratur: Von 1603 bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts. Lektüre.

Geschichte.

Geschichte des Mittelalters bis 1517.

Geographie.

Die übrigen Staaten Europas. Die außereuropäischen Erdteile.

Naturwissenschaft.

Die Grundbegriffe der Chemie. Die wichtigsten Mineralien.

Physik: Allgemeine Eigenschaften der Körper. Magnetismus. Reibungselektrizität.

Drittes Jahr.

Lateinisch.

Abschluß der Syntax: Tempus-, Modus-, Satzlehre mit allen schwierigeren Abschnitten. Grammatisch-Stilistisches. Cicero. Livius. Ovid. Vergil.

Griechisch.

Ergänzung der Tempus- und Moduslehre. Syntaktisch-Stilistisches im Anschluß an die Lektüre. Lektüre: Xenophons Hellenika. Lysias. Leichtere Dialoge Platos. Herodot. Homers Odyssee und Ilias.

Mathematik.

Quadratische Gleichungen mit 1 und mit 2 Unbekannten. Logarithmen. Arithmetische Reihen 1. Ordnung. Geometrische Reihen. Kreisberechnung. Ebene Trigonometrie und Goniometrie. Beginn der Stereometrie.

Deutsch.

Behandlung der deutschen Metrik. Häusliche und Klassenaufsätze mit Übungen im Disponieren, Definieren, Schließen. Deutsche Litteratur von 1748—1784. Lektüre: Hauptwerke Klopstocks. Jugendwerke von Goethe und Schiller, sowie philosophische Gedichte und Abhandlungen von diesem.

Französisch.

Sprachliche und grammatische Studien wie im 2. Jahr. Litteratur: Von 1700 bis 1800. Lektüre.

Englisch.

Sprachliche und grammatische Studien wie im 2. Jahr. Litteratur: Von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis 1900. Lektüre.

Geschichte.

Vom Beginn der Reformation bis zum Tode Friedrichs I. von Preußen (1713).

Geographie.

Das Wichtigste aus der physischen Geographie.

Eingehende Behandlung einzelner wichtigerer geographischer Punkte und Zeitfragen: Alpen; mittelländisches Meer; die deutschen Kolonien u. s. w.

Naturwissenschaft.

Physik: Galvanismus. Wärmelehre. Mechanik. Das Wichtigste aus der Wellenlehre.

Viertes Jahr.

Lateinisch.

Repetition. Sprachliches und Realien. (Altertümer, Litteratur- und Kunstgeschichte.) Tacitus. Horaz.

Griechisch.

Repetition des grammatischen Pensums. Syntaktisch-Stilistisches im Anschluß an die Lektüre.

Lektüre: Demosthenes. Plato. Thukydides. Sophokles. Homers Ilias. Repetitionen aus Homer.

Mathematik.

Zinseszins- und Rentenrechnung. Binomischer Satz für ganze positive Exponenten. Graphische Darstellung von Funktionen.

Stereometrie (Rücksichtnahme auf die mathematische Geographie bei der Behandlung der Kugeloberfläche). Synthetische Behandlung der Schnitte des Rotationskegels. Der Koordinatenbegriff.

Übersicht über die Lösungsmethoden geometrischer Konstruktionsaufgaben (im bes. algebraische Analysis). Wiederholung und zusammenfassende Darstellung der behandelten Gebiete der Mathematik.

Deutsch.

Gelegentliche Wiederholung des sprachlichen und grammatischen Pensums. Häusliche und Klassenaufsätze und Dispositionsübungen mit Einführung in die Grundzüge der Psychologie und Logik. Vorträge der Schülerinnen mit Übungen im Protokollieren und Referieren. Deutsche Litteratur von 1784—1832 und Ausblick über einzelne Gebiete bis zur Gegenwart. Lektüre: Die klassischen Werke Goethes und Schillers und einzelne Trauerspiele von Shakespeare.

Französisch.

Sprachliche Studien. Wiederholung des grammatischen Pensums. Litteratur von 1800—1900. Lektüre.

Geschichte.

Geschichte des 18. und 19. Jahrhunderts bis 1870/71.

Naturwissenschaft.

Physik: Akustik. Optik.

Religion.

Wiederholung der Glaubenslehre und des früher erworbenen Spruch- und Liederschatzes. Bibelkunde. Lektüre und Erklärung neutestamentlicher Schriften. Kirchengeschichte.

Stundentabelle.

	Berlin	Leipzig
Lateinisch	4—6	5—7
Griechisch	3—4	4—6
Mathematik . . .	4	4—5
Deutsch	2	2
Französisch	2	2
Geschichte	2	2
Geographie	2 (nur in den ersten 3 Semestern)	1 (nur in den ersten 5 Semestern)
Naturwissenschaften .	2	2
Religion	2 (nur in den letzten 4—5 Sem.)	1 (nur in den letzten 4 Semestern)
	im ganzen 18—24 obligatorische Stunden wöchentlich.	im ganzen 20—28 obligatorische Stunden wöchentlich.

Englisch ist an beiden Anstalten fakultativ.

Der Unterricht an den Mädchengymnasien liegt bis jetzt fast ausschließlich in der Hand von Männern, akademisch gebildeten Gymnasiallehrern, welche neben der Thätigkeit am Knabengymnasium ihre Kräfte dem Unterricht der Mädchen widmen. Eine solche Mitwirkung ist von großem Vorteil für diese Anstalten; es wird dadurch eine stete Beziehung zwischen Knaben- und Mädchengymnasium hergestellt, welche es ermöglicht, die im ersteren befolgten Methoden auch in jenen Schulen zur Anwendung zu bringen. Späterhin, wenn das Frauenstudium in Deutschland eine weitere Phase seiner Entwicklung erreicht hat, wird man danach streben müssen, daß neben den Lehrern auch noch mehr akademisch gebildete Lehrerinnen an den Mädchengymnasien unterrichten, damit durch die gemeinschaftliche Arbeit beider Geschlechter das Ideal erzieherischer Thätigkeit verwirklicht werde.

Die Zahl der Schülerinnen war bis jetzt naturgemäß nur klein; im Durchschnitt war jede Klasse von 6 bis 8 Mädchen besucht. Seit Oktober 1896 ist jedoch im Berliner Gymnasium der Besuch sehr gestiegen; es traten in die Anfangsklasse 21 Schülerinnen ein.

Die geistige Kraft und die Fähigkeiten der Schülerinnen haben sich nach den bis jetzt gemachten Erfahrungen als völlig ausreichend für die notwendigen Anforderungen erwiesen. Die Mädchen, welche bis jetzt ihre gymnasialen Studien mit Erfolg absolvierten, haben durch die That die immer wieder verfochtene Behauptung widerlegt, daß das weibliche Geschlecht in dem Grade der Begabung dem männlichen nachstehe. Die Frage der rein intellektuellen Begabung ist über-

haupt nicht als eine im Geschlecht begründete, sondern als eine individuelle aufzufassen; gering oder mittelmäßig begabten Mädchen wird ganz wie solchen Knaben die Erwerbung einer gymnasialen Vorbildung schwer fallen. Es gehört allerdings ein über den Durchschnitt hinausgehendes Maß von Begabung dazu, um sich die Kenntnisse in einer verhältnismäßig kurzen Zeit erwerben zu können, allein gerade diese Forderung bürgt für den Erfolg der in den Mädchengymnasien geleisteten Arbeit. Denn indem im Verlaufe des Lehrganges ungeeignetes Material ausgeschieden wird, bieten diejenigen Frauen, welche das Ziel erreichen, eine erhöhte Gewähr für den Erfolg ihres Universitätsstudiums.

Auch die körperliche Gesundheit der Mädchen leidet, eine kräftige Konstitution vorausgesetzt, durchaus nicht unter der geistigen Thätigkeit. Allerdings müssen es sich die Leiterinnen von Mädchengymnasien zur Pflicht machen, dafür zu sorgen, daß über dem Lernen auch der Körper nicht vernachlässigt werde; es ist den Schülerinnen Gelegenheit zu geben, im Sommer durch Bewegungsspiele, im Winter durch Turnstunden sich die zur Erhaltung der Gesundheit nötige körperliche Frische zu bewahren.

Den Abschluß der gymnasialen Studien soll das Abiturientenexamen bilden. Die Frage der Zulassung von Frauen zu demselben ist bis jetzt in Deutschland noch nicht einheitlich geregelt worden; nur einzelne deutsche Bundesstaaten, Baden und Preußen, haben die Forderung der Frauen als berechtigte anerkannt und diese zur Maturitätsprüfung zugelassen. Zu Ostern des Jahres 1896 sind sechs Schülerinnen der Berliner Gymnasialkurse, welche in den Realkursen ihre Studien begonnen hatten, dem Luisengymnasium in Berlin zur Prüfung überwiesen worden und haben das Examen mit gutem Erfolge bestanden. Es ist zu hoffen, daß auch die anderen deutschen Staaten sich nicht länger der Erkenntnis verschließen werden, daß die Forderung der Zulassung von Frauen zur Abiturientenprüfung zu sehr im Geiste der Zeit begründet ist, als daß sie abgelehnt werden dürfte. Wenn dann, was sich aus dieser Zulassung mit Notwendigkeit ergeben muß, Frauen einst als immatrikulierte Studentinnen die Universität besuchen, dann wird für die Mädchengymnasien eine Zeit des frischesten Wachsens und Gedeihens anbrechen; durch die Thatsache, daß sie einer Reihe von Frauen die Vorbildung für Berufsarten gewähren, die sie später zum Segen ihres Geschlechtes auszuüben gedenken, müssen diese Anstalten von hoher Bedeutung für die Entwicklung des weiblichen Geschlechtes werden.

Litteratur.

Frau J. Kettler. Das erste deutsche Mädchengymnasium. Bibliothek der Frauenfrage, herausgegeben von Frau J. Kettler. Nr. 19. Weimar.

Das Mädchengymnasium in Karlsruhe. Festschrift zur Erinnerung an die Eröffnung der Schule. Ebenda.





9.

Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein.

Von

Rosalie Büttner,

Lehrerin an der städtischen Höheren Schule für Mädchen in Leipzig.

Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein ist die größte Berufsgenossenschaft von Frauen in Deutschland und als solche eine bedeutsame Erscheinung in der Frauenbewegung. Er vertritt die Lehrerinnenfrage, wie der Allgemeine Deutsche Frauenverein die Frauenfrage. Da beide im wesentlichen Bildungsfragen sind, so mußte der Lehrerinnenverein manche der Bestrebungen aufnehmen, welche der Frauenverein schon seit 25 Jahren verfolgt hatte. Ein kurzer Bericht über die Wirksamkeit des letzteren in Bezug auf Frauenbildung wird daher das Verhältnis des Lehrerinnenvereins zu der Frauenbewegung veranschaulichen.

Der Allgemeine Deutsche Frauenverein wurde am 18. Oktober 1865 in Leipzig von Luise Otto-Peters*), Ottilie v. Steyber und Auguste Schmidt**) ins Leben gerufen. Dem Grundsatze der Selbsthülfe gemäß wurde das Stimmrecht nur den weiblichen Mitgliedern erteilt. Die männlichen wurden Mitglieder mit beratender Stimme.

Obwohl der Verein die Erwerbsfrage in sein Programm aufnahm, stellte er

*) Geb. 1819 in Meißen, dichtete die „Lieder eines deutschen Mädchens“, verheiratete sich 1858, verwitwete 1864, gab von 1865 an mit Auguste Schmidt die „Neuen Bahnen“ heraus, und starb 1895 in Leipzig.

**) Geb. am 3. Aug. 1833 als Tochter eines Offiziers in Breslau, wurde früh Erzieherin und Lehrerin, ging nach Leipzig, wurde 1862 Lehrerin an dem v. Steyberschen Institut und nach dem Tode der Inhaberin Leiterin desselben, gab 1892 die Schule auf und lebt jetzt in Leipzig, ganz der Leitung des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins und des Bundes Deutscher Frauenvereine sowie damit verwandten Bestrebungen hingegeben. Herausgeberin der „Neuen Bahnen“.

doch in den Vordergrund aller seiner Bestrebungen die der Bildung der Frau. Ja, er betrachtete diese als den eigentlichen Kern- und Schwerpunkt der ganzen Frauenfrage. § 1 seiner Statuten lautet daher auch: „Der Allgemeine Deutsche Frauenverein hat die Aufgabe, für die erhöhte Bildung des weiblichen Geschlechts und die Befreiung der weiblichen Arbeit von allen ihrer Entfaltung entgegenstehenden Hindernissen mit vereinten Kräften zu wirken." Diese Aufgabe beschäftigte den Verein fast auf allen Generalversammlungen und Frauentagen. Durch öffentliche Vorträge, Besprechungen in seinem 1865 gegründeten Organ „Neue Bahnen" und Petitionen an Behörden trat er ein für Anstellung von Handarbeitslehrerinnen auf dem Lande, Anstellung von Turnlehrerinnen in den Mädchenschulen, Errichtung von Lehrerinnenseminarien, Gründung höherer, auf das Studium vorbereitender Unterrichtsanstalten für das weibliche Geschlecht, Zulassung der Frauen zum Studium an Universitäten, Anstellung von Lehrerinnen an Volksschulen und Ausbildung akademisch gebildeter Lehrerinnen für die wissenschaftlichen Fächer an höheren Mädchenschulen.

Diese idealen Bestrebungen hatten die Gründung zahlreicher Frauenvereine zur Folge, welche — jeder in seinem Kreise — die Ideen des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins über Frauenbildung zu verwirklichen suchten. Abgesehen von den Vereinen, welche sich besonders die Erwerbsfähigkeit der Frau zum Ziel steckten, wie der 1865 gegründete Letteverein und der 1873 gegründete Schwäbische Frauenverein, dienten sie alle der Förderung der allgemeinen Bildung und der Vorbereitung der Frau auf ihren erzieherischen Beruf.

So war es natürlich, daß viele Lehrerinnen sich dem Deutschen Frauenverein und seinen Lokalvereinen anschlossen; waren doch zwei seiner Begründerinnen, Ottilie v. Steyber und Auguste Schmidt, selbst Lehrerinnen. Bald aber traten die Lehrerinnen auch zu besonderen Vereinen zusammen, welche sich die Förderung der geistigen und materiellen Interessen ihres Standes zur Aufgabe machten.

Der älteste dieser Vereine ist der „Verein deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen" in Berlin. Er wurde 1869 von den Lehrerinnen gegründet, welche zu den Führerinnen der Frauenbewegung gehörten, nämlich Auguste Schmidt-Leipzig und Marie Calm-Kassel. Sein Ziel war ein allgemeines. Erhöhte Bildung sollte die deutschen Lehrerinnen befähigen, größeren Einfluß auf die Erziehung der weiblichen Jugend auszuüben. In Verfolgung dieses Zieles übergab der Verein dem Minister Falk die Denkschrift „Die höhere Mädchenschule und die Weiterbildung der Lehrerinnen". Dieselbe widerlegt die Einwürfe gegen die Teilnahme der Lehrerinnen an dem Unterricht in den obersten Klassen und tritt für ein zweites Examen für Lehrerinnen ein. Die Leiterin des Vereins war damals Jeanne Mithène, und zu dem Vorstande gehörte auch Helene Lange*). Der Weiterbildung der Mitglieder dienten Kurse und Lesezirkel, sowie zahlreiche wissenschaftliche Vorträge, die in den Versammlungen gehalten wurden.

*) Geb. 9. April 1848 in Oldenburg, übernahm 1876 die Leitung des Crainschen Lehrerinnenseminars in Berlin, gab dieselbe 1891 auf, leitet die Gymnasialkurse in Berlin und giebt die „Frau" heraus, eine Monatsschrift für das gesamte Frauenleben unserer Zeit

Ein anderer Lehrerinnenverein wurde 1874 in Breslau gegründet. Sein Zweck war allseitige Förderung der geistigen und materiellen Interessen der Lehrerinnen.

Im allgemeinen war die Zeit dem idealen Streben der Lehrerinnen nicht günstig. Die in den Jahren 1875—1884 gegründeten Vereine nahmen fast alle ausschließlich den Kampf gegen die äußere Not auf, der die Lehrerin ausgesetzt war. Auch der Verein deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen in Berlin stellte hinfort diesen Kampf mehr in den Mittelpunkt seiner Thätigkeit. 1879 eröffnete er das Feierabendhaus in Steglitz, das vielen alten Lehrerinnen zum Segen geworden ist. Auch sorgte er für seine Mitglieder durch eine Unterstützungskasse und ein Vermittelungsbüreau. Er zählt jetzt gegen 700 Mitglieder, von denen ungefähr die Hälfte Berlin angehört.

Die Notlage der Lehrerin beschäftigte auch den „Deutschen Verein für das höhere Mädchenschulwesen". Im Jahre 1875 gründete er auf Anregung des rheinisch-westfälischen Zweigvereins die „Allgemeine Deutsche Pensionsanstalt für Lehrerinnen und Erzieherinnen" *). Soviel Gutes auch diese Anstalt durch ihre Hülfskasse manchem einzelnen Mitgliede erwiesen hat, so hat sie den Lehrerinnen im allgemeinen doch einen ungleich größeren idealen Gewinn gebracht. Denn da die Beiträge allein nach den Grundsätzen der Rentenversicherung bemessen wurden, erschien es für jede Lehrerin als eine That der Selbsthülfe, wenn sie durch Eintritt in die Anstalt ihr Alter zu sichern suchte. So hat die Pensionskasse gewiß dazu beigetragen, in vielen einzelnen Lehrerinnen das Standesbewußtsein zu heben.

Eine Erzieherin eröffnete zuerst und mit glücklichstem Erfolge den Kampf gegen die Gefahren, welche der deutschen Lehrerin im Auslande drohen. 1876 gründete Helene Adelmann**) den „Verein deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen in England". Zweck des Vereins war, die Mitglieder vor gewissenlosen Agenten zu schützen. Unter Helene Adelmanns Leitung entwickelte sich der Verein sehr rasch. Anfänglich bestand er nur aus 14 Lehrerinnen, welche einander beim Stellesuchen behülflich sein wollten. Doch dehnte sich die Stellenvermittelung bald so aus, daß ein eigenes Büreau eingerichtet werden mußte. 1878 wurde ein Heim eröffnet, das in der Folge vielen deutschen Lehrerinnen die Heimat ersetzt hat. Heute zählt der Verein über 700 Mitglieder, besitzt außer zwei Häusern in London noch ein Erholungshaus auf dem Lande und vermittelt jährlich ungefähr 200 Stellen.

Auch an anderen Orten wurden Lehrerinnenheime errichtet, so in Dresden, Gandersheim und Breslau. Größtenteils dienen sie als Feierabendhäuser.

---

*) Über die weitere Thätigkeit des „Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen" für die Angelegenheiten der Lehrerinnen vgl. den Aufsatz 1 unseres Handbuches, besonders S. 41 ff.

**) Geb. 15. Sept. 1841 zu Offenbach in der Rheinpfalz, ging 1864 als Erzieherin nach England, wirkt als Vorsitzende des Vereins der Lehrerinnen und Erzieherinnen in London W, 16 Wyndham Place, Bryanston Square.

Ein der Pensionsanstalt ähnliches Unternehmen ging von dem 1883 gegründeten Lehrerinnenverein in Frankfurt a/M. aus. Es ist die Allgemeine Deutsche Krankenkasse für Lehrerinnen und Erzieherinnen, die 1884 ins Leben trat. Auch sie ist nach dem Grundsatze der Selbsthülfe organisiert. Jetzt zählt sie ungefähr 1500 Mitglieder.

So war man von verschiedenen Seiten bemüht, die geistigen und materiellen Interessen der Lehrerinnen zu fördern. Doch besaßen alle diese Bestrebungen nicht die Kraft, die Berufsgenossinnen als Stand zusammenzuschließen, denn entweder betrafen sie nicht das Berufsleben der Lehrerin, oder sie griffen das Übel nicht an der Wurzel an. Daher blieben die Lehrerinnenvereine Lokalvereine. Bestrebungen, wie die des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins, wurden nur von einer verhältnismäßig geringen Anzahl von Lehrerinnen geteilt. Diese in immer größerer Anzahl für gemeinsame Berufsinteressen gewonnen zu haben, ist das Verdienst einer Frau, die selbst jahrelang dem Lehrerinnenstande angehört hat.

Am 1. Oktober 1884 gab Marie Löper-Housselle*) die erste Nummer der Zeitschrift heraus, welche später das Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins wurde, nämlich der „Lehrerin in Schule und Haus." Sie wollte damit den Lehrerinnen ein Mittel bieten, „ihre eigenen Angelegenheiten gemeinsam zu beraten," die Lehrerinnen „zu einheitlichem Streben sammeln, zu einem einheitlichen Ganzen, zu einem Stande verbinden" (vgl. „Lehrerin", Jahrgang 1, Rückblick). In den Kreis ihrer Besprechungen zog die Zeitschrift alle Interessen der Lehrerinnen: die häusliche Erziehungsweise, die Einrichtungen der Mädchenschule, die Vorbildung der Lehrerin, sowie ihre Pflichten dem Hause und der Schule gegenüber, ihre gesetzliche Stellung, ihre Lebensverhältnisse und ihre sozialen Pflichten. Dadurch machte sie die einzelnen Lehrerinnen mit den Verhältnissen der Berufsgenossinnen bekannt und lenkte ihren Blick von den eigenen persönlichen und lokalen auf die allgemeinen Interessen. Vor allem war sie bemüht, in ihnen warme Begeisterung für den Beruf zu wecken und zu erhalten. Sie forderte von den Lehrerinnen zielbewußtes Streben, und als dessen notwendige Voraussetzung dazu befähigende Vorbildung. Sie betonte die Notwendigkeit der Vertretung gemeinsamer Interessen durch die Gesamtheit und forderte zur Gründung von Lehrerinnenvereinen auf. Unterstützt wurde sie von Febronie Rommel, welche 1886 den ersten deutschen Lehrerinnenkalender herausgab. Es wurden nun verschiedene Lehrerinnenvereine gegründet, 1886 in Mittelfranken, Hannover, in Schwerin, Tilsit und 1887 in München. Diese verfolgten fast nur Bildungsziele. Der Allgemeine Deutsche Frauenverein forderte Frau Löper-Housselle zu einem Vortrage auf. Ihr 1887 auf dem Frauentage in Augsburg gehaltener Vortrag über das Zusammenwirken der Mütter und Lehrerinnen zeigte dann, in welch engem Zusammenhange die Frauen- und die Lehrerinnenfrage stehen.

*) Geb. 11. Februar 1837 als Tochter des Pfarrers in Gr. Lesewitz bei Marienburg, wurde Erzieherin, dann Lehrerin an der Elbinger höheren Töchterschule, verheiratete sich 1862, lebte lange in Markirch, wo sie verwitwete. Jetzt wohnt sie in Ispringen in Baden.

Die Notwendigkeit, „die Mädchen unter den Einfluß wissenschaftlich tüchtig durchgebildeter Frauen" zu stellen, war damals auch in anderen Kreisen erkannt, und eine Anzahl Frauen beschloß, sie der obersten Behörde klarzulegen. Im Jahre 1887 richteten sie an den preußischen Unterrichtsminister eine Petition, welche folgende Anträge enthielt:

1. „daß dem weiblichen Element eine größere Beteiligung an dem wissenschaftlichen Unterrichte auf Mittel- und Oberstufe der öffentlichen höheren Mädchenschulen gegeben und namentlich Religion und Deutsch in Frauenhand gelegt werde;
2. daß von Staats wegen Anstalten zur Ausbildung wissenschaftlicher Lehrerinnen für die Oberklassen der höheren Mädchenschulen mögen errichtet werden" (vgl. Helene Lange „Die höhere Mädchenschule, S. 3).

Die Unterschriften zeigen zwei Namen, die für den Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein von der größten Bedeutung geworden sind: Helene Lange und Marie Löper-Housselle.

Weniger diese Petition, als die ihr beigegebene, von Helene Lange verfaßte Begleitschrift erregte einen Sturm in Lehrer- und Lehrerinnenkreisen. Die Frage wurde in der Presse auf das lebhafteste erörtert, das Interesse dafür wuchs, und viele Lehrerinnen nahmen nicht allein innerlich, sondern auch öffentlich Stellung dazu. Zwar wurden die Petentinnen abschlägig beschieden, doch ist die Errichtung der am 15. Oktober 1888 eröffneten Fortbildungskurse am Viktoria-Lyceum zu Berlin wohl als eine Frucht der Petition anzusehen. 1889 gab Helene Lange die Broschüre „Frauenbildung" heraus, in der sie durch eine Schilderung des Frauenstudiums in England zeigte, was Frauen leisten können. Diese Schrift legte der Vorstand des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins der Petition bei, welche er 1889 an die deutschen Regierungen richtete. Er bat darin um Zulassung der Frauen zu „denjenigen Studien und Prüfungen, durch welche die Männer die Befähigung zum wissenschaftlichen Lehramt erlangen" (vgl. „das erste Vierteljahrhundert des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins", S. 82). Alle diese in der Presse und in Vereinen erörterten Bestrebungen beförderten die Gründung von Lehrerinnenvereinen ungemein. Im Jahre 1888 entstanden deren in Barmen, in Baden, in Leipzig und Frankfurt a/M., 1889 in Bremen, Berlin, Dresden und in Hessen. Doch nicht bloß Lokalvereine wurden gegründet. Der Leipziger Lehrerinnenverein rief die „Vereinigung zur Stellenvermittelung", die einem allgemeinen Zwecke diente, ins Leben. Er wollte, indem er die Vermittelung in die Hand bewährter Lehrerinnen legte, sowohl der Familie und der Schule, wie den Lehrerinnen selbst nützen. Die Agenturen mehrerer Vereine schlossen sich der „Vereinigung" an. Der Allgemeine Deutsche Frauenverein förderte das Unternehmen durch materielle Unterstützung und durch die Aufforderung zur Berichterstattung auf dem Frauentage, der 1889 in Erfurt stattfand.

Viele Lehrerinnen erkannten jetzt die Notwendigkeit gemeinsamen Einstehens für die gemeinsame Sache und begrüßten die Aufforderung zu einer Versammlung in Friedrichroda mit Freude. Diese ging von drei Frauen aus, die sich in

ihrem Streben für die Frauen- und Lehrerinnensache zusammengefunden hatten, nämlich Marie Löper-Houssselle, Auguste Schmidt und Helene Lange; sie wendeten sich im Anfange des Jahres 1890 mit folgenden Worten an die deutschen Lehrerinnen: „Die in allen Teilen Deutschlands sich kundgebenden Reformbewegungen der Lehrerinnen zu gunsten ihrer Bildung und Stellung, sowie der Erziehung des weiblichen Geschlechts im allgemeinen, die in dieser Beziehung überaus rege Bethätigung der mit jedem Jahre sich mehrenden Lehrerinnenvereine nötigen uns die Überzeugung auf, daß es an der Zeit ist, den Lehrerinnen ganz Deutschlands eine Gelegenheit zu gemeinsamer Beratung und Verständigung über ihre Interessen zu geben. Die bereits begonnene Arbeit der Selbsthülfe hat den Blick für die Mängel in der Bildung des weiblichen Geschlechts, insbesondere der Lehrerinnen geschärft, aber es ist den Arbeitenden auch klar geworden, daß die Lehrerinnen aus eigener Kraft alle diese Übelstände zu überwinden vermögen, sobald sie entschlossen sind, vereinigt nach diesem Ziele zu streben. Jede Lehrerin, gleichviel, ob an Schulen oder in Familien wirkend, muß sich der Verpflichtung bewußt werden, daß sie an dieser Reformarbeit teilzunehmen hat; jede in ihrer Weise, aber jede mit dem gleichen heiligen Ernste, der dieser Arbeit angemessen ist" (vgl. „Lehrerin", Jahrg. 6, S. 289).

Es folgten dem Rufe an zweihundert Lehrerinnen. Auguste Schmidt leitete die Verhandlungen und wußte der ganzen Versammlung den Stempel ihres Wesens aufzudrücken: heiligen Ernst und hohe Begeisterung. Nachdem verschiedene Tagesfragen beraten worden waren, setzte Helene Lange in ihrem Vortrage „Unsere Bestrebungen" die Aufgabe eines allgemeinen Lehrerinnenvereins auseinander. Ihr Gedankengang war etwa folgender: Die Lehrerin steht nicht nur dem Hause, sondern auch dem öffentlichen Leben verantwortlich gegenüber. Daraus ergiebt sich für sie die ernste Pflicht, sich über den Kreis und die Tragweite ihrer besonderen Verpflichtungen klar zu werden. Den Mittelpunkt für junge Mädchen, die noch erzogen werden sollen, muß die Frau bilden und nicht der Mann. Daher ist es notwendig, daß sie durch wissenschaftlichen Unterricht bis in die obersten Klassen, und dort gerade besonders, größeren Einfluß auf die Schülerinnen gewinne. Doch ist an eine Durchführung dieses Grundsatzes zur Zeit nicht zu denken, da den Lehrerinnen noch die dazu nötige gründliche wissenschaftliche Vorbildung fehlt. Die Möglichkeit, sich diese anzueignen, kann ihnen nur durch staatliche Veranstaltungen gegeben werden. Die Lehrerinnen müssen daher die öffentliche Meinung zu gewinnen suchen. Das können sie nur, wenn sie treu zusammmenhalten. — Darauf stellte sie im Namen des Präsidiums den Antrag, einen Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein zu begründen. Dieser Plan wurde mit Jubel begrüßt und kam am Nachmittag des 27. Mai in einer konstituierenden Versammlung zur Ausführung. Den Bestrebungen seiner Führerinnen gemäß lauteten die beiden ersten Paragraphen der Satzungen:

„§ 1. Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein, welcher seinen Sitz in Berlin hat, bezweckt die Hebung des Lehrerinnenstandes nach jeder Richtung hin. Insbesondere wird der Verein für die Lehrerinnen folgendes anstreben:

a. eine größere Beteiligung an der Volksbildung;
b. eine zu einem gründlichen Unterricht an den oberen Klassen der Mädchenschulen befähigende Vorbildung;
c. eine größere Beteiligung am wissenschaftlichen Unterricht in den oberen Klassen aller Mädchenschulen;
d. Förderung ihrer praktischen Interessen.

§ 2. Der Verein sucht die genannten Zwecke besonders zu fördern:
a. durch die Presse, welche durch das Vereinsorgan „Die Lehrerin in Schule und Haus" vertreten wird;
b. durch Abhaltung von Versammlungen, durch Petitionen und Errichtung von Fortbildungskursen;
c. durch Krankenkassen und Stellenvermittelung;
d. durch Gründung neuer resp. Einverleibung schon bestehender Lokalvereine.

Zum Vorstande wurden gewählt: Helene Lange, Marie Löper-Houssel1e, Helene Adelmann, Febronie Rommel und Lina Langerhannß, welche letztere die Versammlung in Friedrichroda vorbereitet hatte. Auguste Schmidt wurde zur Ehrenpräsidentin ernannt.

Das Interesse für die allgemeine Sache veranlaßte den Leipziger Lehrerinnenverein und die mit ihm arbeitenden Vereine, ihre Stellenvermittelung dem Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein zu unterstellen. Die Erfolge dieser Anstalt wuchsen von Jahr zu Jahr. 1896/97 vermittelte sie 595 Stellungen, darunter 42 städtische. Mit Hinzuzählung der durch die Vereine in England, Frankreich und Italien vermittelten betrug die Gesamtzahl der durch den Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein vermittelten Stellungen 905.

Die Bewegung, die nach Gründung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins entstand, war sehr lebhaft. Die Mitglieder fast sämtlicher deutscher Lehrerinnenvereine traten dem Verein bei, und zahlreiche Lokalvereine wurden gegründet, die sich dem Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein anschlossen. Heute zählt der Verein nicht nur in allen deutschen Staaten, sondern auch in England, Frankreich, Italien und den Vereinigten Staaten von Nordamerika über 10000 Mitglieder. Die Generalversammlungen, welche Pfingsten 1891 in Friedrichroda, 1893 in Blankenburg a. H., 1895 in Darmstadt abgehalten wurden, erfreuten sich einer immer steigenden Beteiligung. Um die Mitglieder, besonders die neu eintretenden, über die gemeinsamen Bestrebungen aufklären zu können, gründete der Verein einen Schriftenfonds. Aus demselben wird die Anschaffung solcher Schriften bestritten, welche der Lehrerinnen- oder Frauensache nützen können. Außerdem wurden die Verhandlungen jeder Generalversammlung gedruckt und jedem Mitgliede unentgeltlich zugestellt.

Im Jahre 1892 sahen sich die preußischen Mitglieder durch den dem Abgeordnetenhause vorgelegten Gesetzesentwurf genötigt, in betreff der Volksschulen vorstellig zu werden. Sie befürworteten darin nicht allein die Anstellung von

Handarbeit-*) und Turnlehrerinnen, sowie die Anstellung von Lehrerinnen an den Oberklassen der Mädchenschulen, sie baten auch, daß das konfessionelle Prinzip nicht einseitig betont und daß den Gemeinden eine größere Selbständigkeit in der Verwaltung ihrer Schulen gewährt werde.

Zur weiteren Förderung der Volksschule und der Volksschullehrerinnen wurde am 1. Oktober 1894 der „Verein Preußischer Volksschullehrerinnen" gegründet, der sich dem Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein anschloß. Dieser Verein hat zahlreiche Berufsgenossinnen zu gemeinsamem Streben herangezogen. Auch der 1895 gegründete „Verein preußischer technischer Lehrerinnen" trat ihm 1896 bei. Der Allgemeine Verein setzte jedoch seine Bestrebungen hinsichtlich der Volksschule fort. Auf der dritten Generalversammlung hielt Fräulein Rommel, welche inzwischen Seminaroberlehrerin geworden ist, einen Vortrag über den Anteil der Lehrerinnen an der Volksschule. Sie stellte den Antrag, die Generalversammlung möge beschließen, bei den zuständigen Behörden „dahin vorstellig zu werden, daß beim Unterricht der Mädchen in der Volksschule in erster Linie Lehrerinnen zu verwenden und zur Ausbildung derselben staatliche Seminare in genügender Zahl zu gründen seien". Die Versammlung erhob den Antrag zum Beschluß (vergl. Verhandlungen des Allg. D. Lehrerinnenvereins, 1895, S. 25.)

In betreff des höheren Mädchenschulwesens richtete der Verein mehrere Petitionen an die Regierungen. Infolge des von Helene Lange auf der ersten Generalversammlung gehaltenen Vortrages über „Lehrerinnenbildung" richtete der Verein im Juli 1891 an die Ministerien verschiedener deutscher Staaten ein Gesuch um Schaffung von Bildungsgelegenheiten für wissenschaftliche Lehrerinnen. Das preußische Ministerium antwortete, daß die Frage der Weiterbildung der Lehrerinnen in Erwägung genommen sei, und im Jahre 1892 stellte es eine gesetzliche Regelung des Mädchenschulwesens in Aussicht. Auf die Bitte des Vorstandes, auch Lehrerinnen in dieser Angelegenheit zu hören, wurden zwei bewährte Lehrerinnen zu den Beratungen zugezogen. Am 31. Mai 1894 erschienen in Preußen die „Bestimmungen über das Mädchenschulwesen, die Lehrerinnenbildung uud die Lehrerinnenprüfungen". Die Regierung ordnete darin an, daß an den öffentlichen höheren Mädchenschulen mehr Lehrerinnen als bisher angestellt würden, insbesondere daß das Ordinariat einer der drei oberen Klassen einer Lehrerin übergeben werde, und machte die Anstellung als Direktorin oder Oberlehrerin von einer wissenschaftlichen Prüfung abhängig.

Damit nun wissenschaftliche Lehrerinnen in genügender Anzahl ausgebildet werden könnten, richtete der Vorstand am 29. Oktober 1894 an das Kultus-

*) Der Verein hatte schon gleich nach der ersten Versammlung 1890 an das Königlich Preußische Kultusministerium eine Petition um Inspektion des Handarbeitsunterrichts durch Fachlehrerinnen gerichtet. Da diese Petition ohne Antwort blieb, wurde sie 1893 wiederholt. In seiner Antwort sprach dann der Kultusminister die Hoffnung aus, die Angelegenheit werde sich im Sinne des Antrags immer mehr entwickeln.

ministerium zugleich mit seinem Danke für die „Bestimmungen" die Bitte, das Kultusministerium wolle dahin wirken:

1. daß an verschiedenen Orten der Monarchie von Staats wegen Vorbereitungskurse für das Oberlehrerinnenexamen errichtet werden;
2. daß die Universitätsvorlesungen, die für diese Prüfungen in Betracht kommen, den Lehrerinnen freigegeben werden;
3. daß Freistellen für Unbemittelte an den oben erwähnten Vorbereitungskursen eingerichtet werden. (Vgl. Verhandlungen des Allg. D. Lehrerinnenvereins 1895, S. 11.)

Die dritte Generalversammlung bewilligte ein Stipendium von 400 Mk. jährlich für studierende Lehrerinnen, und im August 1896 verlieh die preußische Regierung dem Viktoria-Lyceum zu Berlin einige Stipendien, die Lehrerinnen, welche die Oberlehrerinnenprüfung machen wollen, ein Studium ohne Nebenerwerb ermöglichen*).

Doch damit begnügte sich der Verein nicht. Über die Bildung der Oberlehrerin gingen die Meinungen noch weit auseinander. Darum ernannte die dritte Generalversammlung auf Grund der Ausführungen der Vorsitzenden über Lehrerinnenbildung eine Kommission für die Oberlehrerinnenbildung und -prüfung. Dieselbe bestand aus Helene Lange, Lina Langerhannß, A. v. Cotta, Bertha v. d. Lage, Dr. Käthe Windscheid, Leiterin der Gymnasialkurse des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins in Leipzig und Prof. Dr. Hermann. Im Dezember 1896 übergab der Vorstand das Schlußprotokoll der Kommissionsverhandlungen der Öffentlichkeit. Dasselbe erklärt: „Das Ziel der wissenschaftlichen Bildung der Oberlehrerin ist die Fähigkeit, wissenschaftliche Arbeiten kritisch zu beurteilen und selbst solche zu liefern." Ferner: „In Erwägung, daß die Einrichtungen der Universität zugleich, ja vorzugsweise zur Ausbildung von Gelehrten getroffen sind, ist die Vorbereitung der künftigen Oberlehrerin auf der Universität allein nicht zu empfehlen." „Die Oberlehrerinnen werden auf besonderen Anstalten gebildet, mit der Möglichkeit jedoch, Universitätsvorlesungen zur Ergänzung ihrer Bildung zu benutzen." (Vgl. Schlußprotokoll S. 3 u. 5.) Der zweite Teil des Schlußprotokolls enthält Spezialforderungen in folgenden Prüfungsfächern: Religion, Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Physik, Botanik und Zoologie. Mit der Herausgabe dieses Protokolls meint der Vorstand durchaus nicht, diese wichtige Frage entschieden, sondern nur Material zur Klärung derselben geliefert zu haben. (Vergl. die genaueren Angaben über die Oberlehrerinnenprüfung in dem Aufsatze von Frl. Dr. Käthe Windscheid auf S. 392 ff. unseres Handbuches.)

Daß sich der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein des innigen Zusammenhanges der Lehrerinnenfrage mit der Frauenfrage bewußt ist, das zeigte er Ostern 1894. Damals trat in Berlin der „Bund Deutscher Frauenvereine" zu-

*) Der Allgemeine Deutsche Frauenverein giebt jährlich über 7000 Mk. Stipendien an studierende Frauen.

sammen, und der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein war einer der ersten Vereine, die sich ihm anschlossen. In den Vorstand wurden außer anderen um die Frauensache hoch verdienten Frauen Auguste Schmidt als Vorsitzende und Helene Lange als Beisitzende gewählt. Dadurch vereinigten sich die deutschen Lehrerinnen mit den Frauen Deutschlands in dem Streben nach dem höchsten Ziele: der sittlichen Veredlung unseres Volkes durch die sittliche Veredlung der Familie.

Litteratur.

1. Das erste Vierteljahrhundert des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins v. Luise Otto-Peters, Leipzig 1890, Kommissionsverlag von Moritz Schäfer.

2. Bericht über die Feier des 25jährigen Bestehens des Vereins Deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen, Berlin 1894, Oehmigkes Verlag.

3. „Die Lehrerin", herausgegeben von M. Löper-Housselle, Verlag von Th. Hofmann, Gera 1884—1896.

4. „Die höhere Mädchenschule", 1887, Berlin, Oehmigkes Verlag.

5. „Von Weimar bis Berlin", von Prof. Dr. W. Nöldeke, Berlin 1888, Oehmigkes Verlag.

6. „Die ethische Bedeutung der Frauenbewegung", von Helene Lange, 1889, Berlin, Oehmigkes Verlag.

7. „Unsere Bestrebungen", von Helene Lange, 1890, Oehmigkes Verlag.

8. Verhandlungen des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins, 1891, 1893, 1895, Kommissionsverlag von Th. Hofmann, Gera.

9. Schlußprotokoll, herausg. vom Vorstand des Allg. Deutschen Lehrerinnenvereins 1896.

10. Deutscher Lehrerinnenkalender von F. Rommel, Verlag von Th. Hofmann, später Oehmigkes Verlag.





10.

Die äußere Lage der Lehrerinnen in Deutschland.

Von

Auguste Sprengel,

Vorsteherin der städtischen höheren Mädchenschule in Waren (Mecklenburg).

Das Lehrerbesoldungsgesetz vom 3. März 1895 bestimmt für die Lehrerinnen an den preußischen Volksschulen folgendes Diensteinkommen:

1. ein festes Grundgehalt,
2. Alterszulagen,
3. eine Dienstwohnung oder eine entsprechende Mietentschädigung.

Letztere soll in der Regel ¹/₅ des Grundgehaltes ausmachen, und die Alterszulage, deren Bezug 7 Jahre nach dem Eintritt in den öffentlichen Schuldienst beginnt, soll mindestens 80 Mk. betragen und in Zwischenräumen von je 3 Jahren bis zum Höchstbetrage von 720 Mk. gewährt werden, so daß schon in den billigsten Orten die Volksschullehrerin von vornherein eine Jahreseinnahme von 840 Mk. (Gehalt 700 Mk., Wohnungsgeld 140 Mk.) haben würde. Nach 31jähriger Dienstzeit würde sie die letzte Alterszulage erhalten und damit eine Jahreseinnahme von 1560 Mk., nämlich:

Grundgehalt	700 Mk.
Wohnungsgeld	140 „
9 Alterszulagen von je 60 (80) Mk. . . .	720 „
zusammen	1560 Mk.

Fragen wir nun nach den Gehaltsverhältnissen der Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen, so tritt uns hier eine große Willkür und Mannigfaltigkeit entgegen, weil eben diese Schulen den verschiedensten Ursachen ihre Entstehung und Förderung verdanken, und weil eine feste Regelung der Gehalts- und Pensionsverhältnisse erst in einzelnen Staaten erreicht ist, in

manchen anderen aber bis dahin vergebens angestrebt wird. Dazu kommt, daß ein großer Teil der höheren Mädchenschulen Privatanstalten sind, bei denen einerseits das Wohlwollen oder der Erwerbssinn der leitenden Kräfte, andererseits und vor allem die günstigeren oder ungünstigeren Verhältnisse, unter denen sie arbeiten, die Höhe der Lehrerinnengehalte beeinflussen und bestimmen. Wir betrachten zunächst die Gehalte der Lehrerinnen an den öffentlichen höheren Mädchenschulen in Preußen.

Nach der von den Herren Geheimrat Schneider und Professor Petersilie im Auftrage des Kultusministers ausgearbeiteten „Denkschrift über die Volks- und die Mittelschulen im preußischen Staat", der auch die Übersicht über die höheren Mädchenschulen angeschlossen ist, gab es im Jahre 1891 an diesen 866 vollbeschäftigte Lehrerinnen (gegenüber 973 Lehrern), und die Jahreseinnahme für die Person, einschließlich der persönlichen und der Dienstalterszulagen sowie einschließlich des Wertes für Wohnung und Feuerung, betrug im Durchschnitt 1433 Mk. Nach Provinzen verrechnet stellt sich das durchschnittliche jährliche Gesamteinkommen der Lehrerinnen an den öffentlichen höheren Mädchenschulen in Preußen also:

in Ostpreußen . . .	auf	1125	Mk.	in Sachsen	auf	1195	Mk.
„ Westpreußen . .	„	1256	„	„ Schleswig-Holstein	„	1304	„
im Stadtkreis Berlin	„	2001	„	„ Hannover . . .	„	1212	„
in Brandenburg . .	„	1313	„	„ Westfalen . . .	„	1396	„
„ Pommern . . .	„	1275	„	„ Hessen-Nassau . .	„	1782	„
„ Posen	„	1253	„	„ Rheinland . . .	„	1637	„
„ Schlesien . . .	„	1373	„	„ Hohenzollern . .	„	—	„

Verschieden von dieser Aufstellung gestalten sich die Ergebnisse, wenn man die Durchschnittshöhe der Gehalte für die einzelnen Regierungsbezirke ermittelt. Man kommt dann zu folgenden Zahlen:

im Rgbz.	Königsberg . .	1126	Mk.	im Rgbz.	Magdeburg . .	1284	Mk.
„ „	Gumbinnen . .	1122	„	„ „	Merseburg . .	1108	„
„ „	Danzig . . .	1325	„	„ „	Erfurt . . .	1130	„
„ „	Marienwerder .	1181	„	„ „	Schleswig . .	1304	„
„ Stadtkreis	Berlin . .	2001	„	„ „	Hannover . .	1364	„
„ Rgbz.	Potsdam . .	1327	„	„ „	Hildesheim . .	1168	„
„ „	Frankfurt a. O.	1293	„	„ „	Lüneburg . .	1209	„
„ „	Stettin . . .	1363	„	„ „	Stade . . .	1114	„
„ „	Köslin . . .	1152	„	„ „	Osnabrück . .	1208	„
„ „	Stralsund . .	1100	„	„ „	Aurich . . .	1169	„
„ „	Posen . . .	1257	„	„ „	Münster . . .	—	„
„ „	Bromberg . .	1247	„	„ „	Minden . . .	1231	„
„ „	Breslau . . .	1342	„	„ „	Arnsberg . .	1491	„
„ „	Liegnitz . . .	1453	„	„ „	Kassel . . .	1566	„
„ „	Oppeln . . .	1247	„	„ „	Wiesbaden . .	1871	„

im Rgbz. Koblenz . . .	1191 Mk.	im Rgbz. Trier	1729 Mk.
„ „ Düsseldorf . .	1710 „	„ „ Aachen . . .	1709 „
„ „ Köln	1518 „	„ „ Sigmaringen .	— „

Diese Durchschnittszahlen lassen im ganzen die Gehaltsverhältnisse der Lehrerinnen nicht so ungünstig erscheinen, wie sie in der That vielfach sind. Das Bild wird ein wesentlich anderes, wenn wir zugleich in Betracht ziehen, nach wie langer Dienstzeit das Höchstgehalt erreicht wird. Greifen wir Einzelheiten heraus*).

	Anfangsgehalt	Höchstgehalt	erreicht nach	Wohnungsgeld
Gumbinnen . . .	1200 Mk.	1800 Mk.	20 Jahren	nicht
„ . . .	1000 „	1600 „	20 „	„
„ . . .	750 „	1150 „	20 „	„
Tilsit (Königin Luisen-Schule) . .	1200 „	1500 „	16—20 Jahren	„
Tilsit	1100 „	1400 „	16—20 „	„
„	1000 „	1300 „	16—20 „	„
„	900 „	1200 „	16—20 „	„
„	800 „	1200 „	16—20 „	„
Berlin (Charlotten-, Dorotheen-, Luisen-, Margareten-, Sophien-, Viktoriaschule) . .	1800 „	2400 „	18 Jahren	„
Posen	900 „	1800 „	27 „	„
Breslau (Augustaschule, Viktoriaschule) . .	1300 „	2500 „	17 „	„
Dortmund	1500 „	2400 „	18 „	„
Hamm	1200 „	1800 „	15 „	„
Barmen	1200 „	2100 „	24 „	15 %
„	1200 „	1800 „	24 „	15 %
Elberfeld	1500 „	2100 „	18 „	20 %
Düsseldorf	1200 „	2100 „	18 „	200—250 Mk.
Mühlheim a. Rhein .	1200 „	2100 „	18 „	250 Mk.

In Königsberg i. Pr. sind vier Lehrerinnen mit je 1700 Mk., die drei anderen mit 1400, 1200 und 750 Mk. Gehalt angestellt; in Küstrin steigt es von 800 auf 1200, in Potsdam von 1000 auf 1800, in Prenzlau von 900 auf 1600 Mk.; Wohnungsgeld wird nicht gezahlt. In Liegnitz sind die Gehalte auf 1600, 1400 und 1000 Mk. festgesetzt mit einer Zulage von je 120 Mk. In Altona a. E. haben sechs Lehrerinnen ein Anfangsgehalt von je 1150 Mk., steigend bis 2000 Mk., zwei ein Gehalt von je 750—1550 Mk. In Kiel werden z. B. Gehalte von je 1851, 1645, 1336, 1130, 821, 1025

*) Mushacke, Statistisches Jahrbuch XVII, 1896/97.

und 1000 Mk. gezahlt, in Crefeld von je 2200, 1750, 1650, 1350, 900 Mk. In Magdeburg steigen die Gehalte an der Augusta- wie an der Luisenschule von 1000 auf 2060 Mk., in Frankfurt a. M. von 1800 auf 2600 Mk. Aus vorstehenden Beispielen geht hervor, daß die Gehalte sehr verschieden, daß sie, abgesehen von Berlin, im Westen der preußischen Monarchie bedeutend höher sind als im Osten, und daß „die Fürsorge der Stadtverwaltungen für die Lehrkräfte in den großen und größten Stadtgemeinden, wo die Lebensverhältnisse teurer sind, auch eine reichlichere ist als in den kleineren Gemeinden". Eine Betrachtung der Gesamtgehalte aller Lehrerinnen an preußischen höheren Mädchenschulen führt zu folgender Aufstellung:

Es bezogen ein Einkommen von	Zahl der Lehrerinnen	also % aller Lehrerinnen
301— 450 Mk.	3	0,11
451— 600 „	4	0,18
601— 750 „	21	1,22
751— 810 „	12	0,77
811— 900 „	75	5,38
901—1050 „	82	6,69
1051—1200 „	140	13,49
1201—1350 „	86	8,95
1351—1500 „	122	14,18
1501—1650 „	83	10,69
1651—1800 „	88	12,42
1801—1950 „	44	6,72
1951—2100 „	42	6,85
2101—2250 „	22	3,91
2251—2400 „	25	4,78
2401—2550 „	12	2,42
2551—2700 „	1	0,21
2701—2850 „	2	0,45
2851—3000 „	1	0,24
über 3000 „	1	0,34
überhaupt	866	100.

Die oben erwähnte Denkschrift der Herren Schneider und Petersilie giebt außerdem eine Übersicht über das Einkommen sämtlicher an Mittelschulen und an höheren Mädchenschulen angestellten Lehrerinnen (1314) mit Berücksichtigung des Dienstalters. Es betrug das Einkommen für Lehrerinnen mit

	0—5	5—10	10—15	15—20	20—30	30—40 Dienstjahren
bis 810 Mk.	40	11	7	8	10	3
von 811— 900 „	69	24	15	4	7	—
„ 901—1050 „	57	34	26	15	6	1
„ 1051—1200 „	56	72	73	33	20	2

	0—5	5—10	10—15	15—20	20—30	30—40 Dienstjahren
von 1201—1500 Mk.	56	70	77	66	36	8
„ 1501—1800 „	20	33	74	48	42	11
„ 1801—2100 „	1	6	23	50	19	4
„ 2101—2400 „	1	1	15	13	26	—
über 2400 „	—	2	—	3	9	3
zusammen	300	253	310	240	175	32 =

1310 Lehrerinnen (4 Stellen unbesetzt).

Die Mehrzahl der Lehrerinnen, und das ist das Endergebnis, bezieht ein Durchschnittsgehalt von über 1050 Mk., wie aus folgender Darstellung hervorgeht:

unter 1050 Mk. Höchstgehalt haben	14,35 %	aller Lehrerinnen.
von 1051—1800 „ „ „	59,73 %	
„ 1801—2400 „ „ „	22,66 %	
über 2400 „ „ „	3,66 %	

Diese Zahlen beziehen sich nur auf die Lehrerinnen an den öffentlichen höheren Mädchenschulen in Preußen.

In Bayern betragen die Gehalte der Lehrerinnen z. B. an der städtischen höheren Mädchenschule in München 1590, 1710, 1830, 1950, 2070 Mk. Diese Gehaltsstufen werden erreicht nach 3, 3, 4 und 5 Jahren; dazu kommen von 5 zu 8 Jahren staatliche Zulagen von je 90 Mk. In Pirmasens sind 3 Lehrerinnen angestellt mit je 1300 Mk., in Schweinfurt 4 mit je 1200 Mk. In Augsburg steigen die Gehalte von 1320 auf 1800 Mk.; dazu kommt eine Wohnungsentschädigung von 60 Mk.

Die Gehalte der Lehrerinnen für höhere Mädchenschulen in Württemberg bewegen sich zwischen 1000—1800 Mk.; außerdem werden Alterszulagen gezahlt und zwar: im 25. Lebensjahre 50 Mk., vom 30. Lebensjahre an 100, vom 35. an 150, vom 40. an 200 Mk., Zulagen also, bei denen nicht das Dienstalter sondern lediglich das Lebensalter berücksichtigt wird. Im Königreich Sachsen beträgt das Gehalt der Lehrerinnen an gehobenen Schulen anfangs 1200 Mk.; dazu kommen nach je 3 Jahren zweimal 150 Mk. und noch dreimal je 100 Mk., so daß das Höchstgehalt 1800 Mk. beträgt. Doch thun die großen Städte viel mehr. In Dresden beginnen die Lehrerinnen mit 1400 und kommen in 15 Jahren auf 2400 Mk., und Leipzig zahlt den Lehrerinnen an der städtischen Höheren Schule für Mädchen ein Anfangsgehalt von 1500 Mk. und von 5 zu 5 Jahren Alterszulagen von je 300 Mk. bis zum Höchstbetrage von 2700 Mk. Überdies gilt noch die Bestimmung, daß alle Lehrerinnen, die 5 Jahre im städtischen Dienste sind und das 30. Lebensjahr überschritten haben, ganz unabhängig von jenem Alterszulagensystem ohne weiteres 2100 Mk. erhalten. Dies letztere trifft auch auf die Lehrerinnen an Bürgerschulen zu; doch haben diese im übrigen nur ein Maximalgehalt von 2400 Mk. Es dürften also die Lehrerinnen an der städtischen Höheren Schule für Mädchen in Leipzig zusammen mit einzelnen an

der „Klosterschule“ in Hamburg im Gehalt die bestgestellten im ganzen Deutschen Reich sein.

Im Großherzogtum Baden, das seit dem Jahre 1877 sich einer gesetzlichen Regelung seines höheren Mädchenschulwesens erfreut, sind die Einkommenbezüge der Lehrerinnen durch Satzungen geordnet, welche für jede einzelne Schule besonders vereinbart sind, im wesentlichen aber miteinander übereinstimmen. In Karlsruhe z. B. beträgt das Mindestgehalt bei fester Anstellung 1200 bis 1400 Mk. und steigt bis zum Höchstbetrage von 2000 Mk. durch Zulagen von je 100 Mk., die von 4 zu 4 Jahren gegeben werden. Dazu kommt ein Wohnungsgeld. Letzteres beläuft sich z. B. in Heidelberg, wo die Gehalte sich zwischen 1200 und 1600 Mk. bewegen, auf 350 Mk.

Das Großherzogtum Hessen hat seine höheren Mädchenschulen in Darmstadt, Gießen, Mainz, Offenbach und Worms als höhere Lehranstalten anerkannt, sie der obersten Schulbehörde unterstellt und darin den höheren Knabenschulen gleichgeordnet. Ein bestimmter Normaletat ist bis dahin (1891) nicht eingeführt, ist aber in Aussicht genommen. Die Lehrerinnen beginnen als Verwalterinnen mit 1200 Mk.; die fest angestellte Lehrerin bezieht ein Anfangsgehalt von 1400 Mk. und steigt von 5 zu 5 Jahren um 250 Mk., so daß das Höchstgehalt von 2400 Mk. nach 20 Jahren erreicht wird. In den Großherzogtümern Mecklenburg-Schwerin und Mecklenburg-Strelitz sind die meisten höheren Mädchenschulen Privatanstalten; städtische giebt es nur 4, außerdem eine großherzogliche. Der nächstjährige Landtag wird sich, wie in bestimmte Aussicht gestellt ist, mit der Gehaltsfrage der Lehrerinnen beschäftigen; bis dahin fehlt hier eine einheitliche Regelung. In Neubrandenburg steigen die Gehalte der Lehrerinnen teils von 900 auf 1000, teils von 1000 auf 1500 Mk.; in Wismar betragen sie 1500, 1200 und in zwei Fällen je 850 Mk., steigend bis 1050 Mk. durch Zulagen von je 100 Mk. nach 5 und wieder 5 Jahren. In Waren sind die Gehalte zum Teil noch etwas niedriger, die Steigerungsstufen aber günstiger, so daß die höchsten Stufen schon nach 6, spätestens nach 9 Jahren erreicht werden. Das Großherzogtum Oldenburg hat nur zwei öffentliche höhere Mädchenschulen: in Varel und in Oldenburg. An der Cäcilienschule in letzterer Stadt bestehen für die Lehrerinnen 3 Gehaltsklassen: von 1000—1400, von 1200—1600, von 1400—2000 Mk. An Zulagen werden in der Regel bei zufriedenstellender Dienstführung von 3 zu 3 Jahren je 150 Mk. bewilligt bis zur Erreichung des Höchstgehalts. In Sachsen-Weimar kommen die Karolinenschule in Eisenach und das Sophienstift in Weimar in Betracht. An ersterer belaufen sich die Gehalte für Lehrerinnen auf je 900, 1350, 1400 und zweimal 1800 Mk., an letzterer Anstalt auf 1400—1900 Mk.

Im Herzogtum Anhalt, wo die Verhältnisse der vier öffentlichen höheren Mädchenschulen in sehr günstiger Weise geregelt sind, beginnen die Lehrerinnen mit einem Gehalt von 900 Mk. (1000 Mk.) und steigen von 5 zu 5 Jahren um 200 bez. 300 Mk. bis zum Höchstbetrage von 2000 Mk. (2200 Mk.). — In Braunschweig — es ist hier nur die städtische höhere Mädchenschule in

der Stadt Braunschweig berücksichtigt — sind die Gehalte der Lehrkräfte durch Regulativ bestimmt. Die Lehrerinnen werden mit einem Gehalt von 1200 Mk. angestellt, das sich alle 3 Jahre durch Zulagen von 100 bez. 150 Mk. auf 1800 Mk. erhöht. In Sachsen-Altenburg besteht eine Gehaltsstaffel für die Lehrerinnen nicht; die Höchstgehalte betragen 1500 und 1600 Mk. Über Sachsen-Koburg-Gotha und Sachsen-Meiningen-Hildburghausen liegen keine näheren Nachrichten vor.

Die Fürstentümer Schwarzburg haben dem höheren Mädchenschulwesen von jeher freundliche Pflege gewidmet. In Sondershausen betragen die Gehalte der Lehrerinnen 900—1800 Mk. Wohnungsentschädigung wird noch nicht gewährt, wird aber durch Verfügung des Landtags erhofft. In Reuß ä. L. ist die städtische höhere Töchterschule in Greiz die einzige derartige Anstalt. Die Gehalte der Lehrerinnen steigern sich durch Alterszulagen von 5 zu 5 Jahren von 1200—1860 bez. von 1500—2160 Mk. Für Reuß j. L. kommt die Zabelsche höhere Töchterschule in Gera in Betracht, früher städtisch, jetzt unter fürstlichem Patronat und städtischer Verwaltung stehend. Die Gehalte der Lehrerinnen belaufen sich auf 1500, 2000 und 2100 Mk. Im Fürstentum Lippe-Detmold erhalten die Lehrerinnen an der höheren evangelischen Töchterschule in Lemgo Gehalte von 800, 900 und 1400 Mk. In Elsaß-Lothringen, z. B. in Metz, sind die Gehalte 1200—2000 Mk. hoch; in Straßburg gehen sie bis 2400 Mk.

In den Hansestädten besteht nur eine öffentliche höhere Mädchenschule und zwar die des Klosters St. Johannis in Hamburg, deren Lehrerinnen Gehalte von 1200, 1400—2000, 1900—2700 Mk. beziehen. Die Ernestinenschule in Lübeck, an welcher die Lehrerinnengehalte 1000—1600 Mk. betragen, ist eine sogenannte Kuratoriumsschule. In Bremen bestehen keine städtischen höheren Mädchenschulen, wohl aber Privatanstalten, die in ihren Einrichtungen und Leistungen jenen durchaus an die Seite gestellt werden können.

Über die Gehaltsverhältnisse dieser wie auch anderer Privatschulen ist nichts zu berichten. Die Gehalte sind an derartigen Anstalten noch viel ungleichartiger als an den öffentlichen höheren Mädchenschulen, weil sie noch viel mehr durch örtliche Verhältnisse und persönliche Rücksichten bestimmt werden.

Der vorstehende Überblick, der sich für Preußen auf die schon mehrfach erwähnte Denkschrift der Herren Geh. Rat Schneider und Professor Petersilie, für das übrige Deutschland auf die durch persönliche Mitteilungen ergänzten Berichte in der „Zeitschrift für weibliche Bildung" von Schornstein-Buchner, Jahrg. 1891—1893, sowie auf die Angaben des „Statistischen Jahrbuchs" von Mushacke, Jahrg. 1896/97, gründet, wird genügen, um zu zeigen, wie verschieden die Arbeit der Lehrerinnen bewertet wird, soweit sich diese Bewertung in klingender Münze ausdrücken läßt: die Gegensätze zwischen Osten und Westen, zwischen Norden und Süden, zwischen großen, mittleren und kleinen Stadtgemeinden, zwischen den Industriegebieten und jenen, in denen landwirtschaftliche Betriebe vorwiegen, diese und andere wirken überall bestimmend ein und sind auch in

den Ländern maßgebend gewesen, in denen das höhere Mädchenschulwesen sich bereits gesetzlicher Regelung erfreut.

Fragen wir nun, was geschehen ist, um die Lehrerinnen im Alter sicher zu stellen, so werden wir die gleiche Verschiedenheit finden und werden erkennen, daß die Fürsorge, die von staatlicher und städtischer Seite getroffen ist, bei weitem nicht ausreicht, sondern daß sie teils durch Selbsthülfe, teils durch Vereinsthätigkeit oder durch private Veranstaltungen vielfach unterstützt und ergänzt werden muß.

In Preußen werden die Ruhegehalte der Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen größtenteils von den Gemeinden aufgebracht. Die staatlichen Zulagen stehen zu jenen im Verhältnis wie 7,29 zu 92,71 und kommen nur in Berlin und in der Provinz Sachsen vor. Sie sind in den einzelnen Provinzen verschieden und betragen im ganzen im Durchschnitt 631 Mk., nach den einzelnen Provinzen:

in Ostpreußen	500	Mk.	in Sachsen	593	Mk.
„ Westpreußen	608	„	„ Schleswig-Holstein	405	„
im Stadtkreis Berlin	912	„	„ Hannover	489	„
in Brandenburg	423	„	„ Westfalen	662	„
„ Pommern	694	„	„ Hessen-Nassau	816	„
„ Posen	825	„	„ Rheinland	806	„
„ Schlesien	467	„	„ Hohenzollern	—	„

In Bayern haben alle festangestellten Lehrerinnen Anspruch auf Pension. Sie sind außerdem zum Eintritt in die Kreisunterstützungsvereine berechtigt und erhalten von ihnen Pensionen nach Maßgabe der Statuten. Im Königreich Sachsen haben die Lehrerinnen dieselben Ansprüche wie alle übrigen Lehrer. Die Pensionen werden vom Staate gezahlt (höchster Betrag nach 40 Dienstjahren: 80 % des letzten Gehaltes). In Württemberg hat eine Lehrerin auf Pension keinen Anspruch. Wird sie jedoch dienstunfähig, so hat sie, „solange sie im ledigen Stand bleibt und unbescholten lebt, die Bewilligung eines jährlichen Gratials aus der Staatskasse zu gewärtigen". Dasselbe wird nach Dienstzeit und Bedürftigkeit 40—60 % des Gehalts betragen. In Mecklenburg wird vom nächsten Landtage eine allgemeine Regelung der Ruhegehalte der Lehrerinnen erhofft. Bis dahin werden z. B. in Neustrelitz dieselben vom Großherzog bestimmt und aus seiner Kasse gezahlt; in Neubrandenburg und in Wismar werden solche Bestimmungen von Fall zu Fall getroffen, ebenso in Waren, wo die für richterliche Beamte gemachten Festsetzungen zu Grund gelegt werden sollen. Allenthalben aber, mit Ausschluß von Neustrelitz, werden die Ruhegehalte aus den städtischen Kassen bezahlt. — In Sachsen-Meiningen können Lehrerinnen nach 40 Dienstjahren oder nach dem 65. Lebensjahr mit dem vollen Gehalt pensionirt werden sowie die ganze Alterszulage fordern.

Eine übersichtliche Darstellung zeigt die Ordnung des Ruhegehalts in einzelnen Ländern:

	Mindestbetrag		Jährliche Steigerung	Höchstbetrag	
	beginnt nach vollendetem Dienstjahre	Betrag desselben im Vergleich zum Normalgehalt %	%	wird erreicht nach Dienstjahren	Höhe desselben %
In Sachsen	0—10	25	1—1½	40	80
„ Baden	5—10	40	2	40	100
„ Hessen	0—10	40	1½	bis zur Höhe des zuletzt bezog. Gehalts	
„ Oldenburg	0—10	50	1	50	90
„ Sachsen-Weimar	0*)	40	1½	bis zu 80	
„ Anhalt	0—5	33⅓	1½	50	100
„ Braunschweig	0—5	33⅓	1½	50	100
„ Sachsen-Koburg-Gotha	0—10	40	1½	50	100
„ Reuß	0—10	40	1½	bis zu 80	
„ Elsaß-Lothringen	10	25	1⅔	55	100
„ Hamburg**)	10	40	2	40	100

Solche Ruhegehalte aber, die staatlicher- oder städtischerseits gezahlt werden, sind — einer oberflächlichen Schätzung nach — nur etwa 25 % aller Lehrerinnen zugänglich. Für die übrig bleibenden 75 % sowie für diejenigen Lehrerinnen, welche noch größere Ansprüche an Altersversorgung machen, ist z. Z. nur der Weg der Selbsthülfe möglich, der Beitritt zu einer der staatlich anerkannten Pensions- oder Rentenversicherungsanstalten. Es giebt deren z. B. in Preußen 64, unter denen wir nur die Kaiser Wilhelm-Spende, die Preußische Rentenversicherungsbank, den Preußischen Beamtenverein, die Königl. Sächsische Altersrentenbank, vor allem aber die Allgemeine Deutsche Pensionsanstalt für Lehrerinnen und Erzieherinnen in Berlin hervorheben wollen. Wenn wir auf letztere besonders hinweisen, so geschieht es, weil diese Kasse auf Anregung einer Lehrerin (Frl. Lina Beck) unter Mitwirkung des Deutschen Hauptvereins für das höhere Mädchenschulwesen einzig und allein für Lehrerinnen gegründet ist, für wissenschaftliche und technische, für geprüfte und ungeprüfte, für Schul-, Haus- und Privatlehrerinnen. Zur Erlangung der Aufnahme sind erforderlich: a. der Geburtsschein, b. das Prüfungszeugnis, beide in beglaubigter Abschrift (für ungeprüfte Lehrerinnen anstatt b. irgend eine dem entsprechende Bescheinigung über genügende Vorbereitung zum Beruf), c. eine kurze Bescheinigung der Ortsbehörde oder eines Beamten darüber, daß die sich Anmeldende als Lehrerin thätig ist, d. der vorschriftsmäßig ausgefüllte Anmeldebogen, den man von den Vorsitzenden oder Schriftführern des Zentral-

*) 0 bedeutet vom Tage der festen Anstellung an.
**) Bei einem Gehalt über 2000 Mk. beträgt in Hamburg die Steigerung 1½ % im Jahr.

oder eines Bezirksverwaltungsausschusses erbittet. Die Oberleitung der Anstalt, welche unter dem Protektorat der Kaiserin Friedrich steht, wird von einem aus Damen und Herren gebildeten Kuratorium ausgeübt, dessen Vorsitzende die Gemahlin des jeweiligen preußischen Kultusministers ist. Die Verwaltung liegt dem vom Kuratorium aus seiner Mitte auf die Dauer von 6 Jahren gewählten, aus 5 Mitgliedern bestehenden Zentralverwaltungsausschusse ob; Direktor desselben ist z. Z. Herr Ministerialdirektor Dr. Kügler, sein Stellvertreter Herr Direktor Stäckel, beide in Berlin. Sitz der Anstalt ist gleichfalls Berlin W., Behrenstraße 72 (im Kultusministerium). Zur Erleichterung der Verwaltung sind in einzelnen preußischen Provinzen sowie in verschiedenen deutschen Staaten Bezirksverwaltungsausschüsse eingerichtet (in Ostpreußen, im Rheinland, in der Provinz Sachsen und in Thüringen, Schlesien, Schleswig-Holstein, Westfalen, Hannover mit Einschluß von Oldenburg, Braunschweig und den Hansestädten, in Baden, Mecklenburg, Königreich Sachsen und Württemberg); diese stehen mit den Zweigvereinen des Deutschen Hauptvereins in Verbindung und haben vor allem die Aufgabe, die Mitglieder derselben mit den Vorzügen der Pensionsanstalt bekannt zu machen und ihnen den Zutritt zu erleichtern. Diese Vorzüge bestehen zunächst in der Erwerbung einer vom 50., 55., 60. oder 65. Lebensjahre an zu zahlenden jährlichen Pension, deren Höhe jedes Mitglied selbst bestimmt (der Mindestbetrag ist 100 Mk.) sowie in gelegentlichen Zuwendungen aus dem mit der Pensionsanstalt verbundenen Hülfsfonds. Solche Beihülfen werden den Mitgliedern in außerordentlichen Krankheits- oder Notfällen gewährt; in dem letzten Jahre sind z. B. 8000 Mk. für solche Fälle verausgabt und 264 Mitglieder berücksichtigt. Die Mitgliedschaft wird erworben durch ein Eintrittsgeld von 3—6 Mk. sowie durch Zahlung vierteljährlicher Beiträge; letztere können auch durch einmalige Kapitalzahlung abgelöst werden. Die Lehrerinnen sollten möglichst früh darauf bedacht sein, der Pensionsanstalt oder einer ähnlichen Kasse beizutreten, da dann die Beiträge verhältnismäßig niedrig und darum nicht schwer zu leisten sind. Für eine mit dem 55. Lebensjahr beginnende Pension von 400 Mk. z. B. zahlt man einen vierteljährlichen Beitrag von 15,20 Mk., wenn man im 20. Jahr Mitglied wird, dagegen von 28 Mk., wenn man bis zum 30., und von 60,80 Mk., wenn man bis zum 40. Jahr den Beitritt hinausschiebt. Sehr zu empfehlen ist Einzahlung eines Kapitals. Dasselbe würde für die obengenannte Pension 952, 1680, 2676 Mk., je nachdem der Beitritt im 20., 30. oder 40. Jahre stattfände, betragen. Selbstverständlich sind die hier angeführten Zahlen nur beispielsweise zu nehmen; die Aufnahme kann jederzeit erfolgen und in jedem Lebensjahr zwischen dem 18. und 50.

Für diejenigen Lehrerinnen, welchen die Beiträge zu irgend einer Versicherungsanstalt zu hoch sind, scheint die Hoffnung nicht ausgeschlossen, daß ihnen in irgend einer Form Zutritt zu der Reichs-Alters- und Invaliditätsversicherung gewährt werde. Ein solcher Zutritt ist mit wenigen Mark im Jahr zu erkaufen und somit allen ohne Ausnahme zugänglich, auch denen, welche aufs allergenaueste rechnen müssen, um auskommen zu können.

Für besondere Notfälle sorgen dann noch die Unterstützungs- und Hülfskassen, welche teils von Vereinen ins Leben gerufen, teils von warmherzigen Menschen zum Besten der Lehrerinnen begründet sind, teils aber auch dem Wohlwollen staatlicher Behörden ihre Entstehung verdanken, wie z. B. der preußische Ministerialfonds, aus dem jährlich je 8000 und 10000 Mk. zu Unterstützungen für Lehrer und Lehrerinnen verwandt werden, auch für solche, die nicht im öffentlichen Schuldienst gestanden haben, also in Privatstellung, als Erzieherinnen 2c. thätig gewesen sind. (Gesuche um Berücksichtigung aus diesem Fonds sind an das preußische Kultusministerium zu richten.) Ein Verzeichnis der in einzelnen Städten bestehenden wohlthätigen Stiftungen hier zu geben, ist leider unmöglich; ihre Zahl ist nicht klein, und es erscheint als Pflicht jedes Mädchenschul- oder Lehrerinnenvereins, seine Mitglieder mit solchen in seinem Bezirk bestehenden Kassen bekannt zu machen und ihnen im Bedarfsfalle die Erlangung besonderer Hülfen zu vermitteln. Von hervorragender Bedeutung ist nach dieser Richtung hin z. B. für schlesische Lehrerinnen die Stiftung des Fräulein von Kramsta, für mecklenburgische die des Geheimrat Spitta („Elisenstiftung") in Rostock. Aus beiden erhalten hülfsbedürftige Lehrerinnen eine jährliche Rente, die bei letzterer 300 Mk. beträgt, bei ersterer bis zu 900 Mk. gehen kann. Besondere Hülfskassen zur Unterstützung ihrer Mitglieder besitzen verschiedene Zweigvereine für das höhere Mädchenschulwesen, z. B. die für Rheinland, Preußen, Posen, Schleswig-Holstein, Mecklenburg; die zuletztgenannte ist begründet durch eine Schenkung des Landtags von 11800 Mk. und hat im Laufe von 9 Jahren durch Zuwendungen verschiedener Art die Höhe von 29000 Mk. erreicht. In Anhalt besteht eine besondere Unterstützungskasse für Lehrerinnen dieses Landes, welche über ein Vermögen von fast 21000 Mk. verfügt. — Der Allgemeine Deutsche Verband gemeinnütziger Anstalten für wissenschaftliche und technische Lehrerinnen, welcher im Jahre 1895 in Koblenz gegründet wurde und ein seinen besonderen Zwecken dienendes Blatt, den „Lehrerinnenhort", bei Velhagen & Klasing erscheinen läßt, giebt auf alle hierher gehörenden Fragen bereitwillig Auskunft durch seine Vorstandsmitglieder (z. B. Frl. Kazmaier-Stuttgart, Direktor Dr. Kreyenberg-Iserlohn, Stadtschulrat Dr. Prietzel-Dresden, Frau Schepeler-Lette-Berlin, Frl. Sprengel-Waren i. Meckl., Direktor Stäckel-Berlin [Behrenstr. 72], Oberlehrer Dr. Wunder-Halle a. S.).

Eine besondere Art der Altersversorgung bieten die Feierabendhäuser und Lehrerinnenheime, die nicht wie die Hülfskassen vielen und in vorübergehenden Notfällen helfen, sondern die naturgemäß nur eine kleine Anzahl von Lehrerinnen berücksichtigen können, diesen dann aber viel mehr bieten, als eine Geldunterstützung vermag: den Heimatlosen ein Heim, den Alleinstehenden freundliche Geselligkeit im Kreise Gleichgestellter, den Schwachen und Kränklichen liebevolle Pflege, — sie gewähren allen denen, die müde geworden sind auf dem heißen Arbeitsfelde des Lebens, die sich einsam und fremd und verlassen fühlen, eine behagliche Ruhestätte, einen friedevollen Feierabend. Die erste Anregung zur

Gründung solcher Heimstätten ist von Frl. Jeanne Mithène ausgegangen, Oberlehrerin an der Charlottenschule in Berlin; sie hat viele Herzen für ihre Idee zu begeistern gewußt, und ihr Beispiel hat andere angefeuert, gleiche oder ähnliche Bahnen zu gehen. Bazare, Lotterien, Geschenke verschiedenster Art, Theateraufführungen, Konzerte, Vorträge 2c., alle möglichen Mittel sind angewendet, um das Geld für den Bau von Feierabendhäusern zusammenzubringen, und es muß immer wieder freudig anerkannt werden, wieviel treue Hülfe und werkthätige Unterstützung diese Bestrebungen gefunden haben. Wenn nun auch der allgemeinen Wohlthätigkeit ihre Entstehung verdankend, sind die Feierabendhäuser nicht als bloße Wohlthätigkeitsanstalten anzusehen, da sie von ihren Bewohnerinnen ein bestimmtes Kostgeld verlangen; freilich ist dies so niedrig bemessen, daß immer ganz bedeutende Zuschüsse von den Vereinen, welche sie ins Leben gerufen haben, zu leisten sind, und insofern allerdings, als die Feierabendhäuser den Lehrerinnen eine viel behaglichere, freundlichere Lebensführung verschaffen, als die von ihnen gezahlten Beiträge ihnen unter anderen Verhältnissen ermöglichen würden, sind sie den Wohlthätigkeitseinrichtungen anzuschließen.

Es folgt nun eine kurze Aufzählung der jetzt bestehenden Feierabendhäuser und Heime. Mangel an Raum verbietet eine genauere Darstellung der besonderen Einrichtungen in den verschiedenen Häusern; ein kurzer Überblick muß genügen, sowie ein Hinweis auf die „Zeitschrift für weibliche Bildung“, die in ihren Heften vom November und Dezember 1894 eingehende Berichte über diesen Gegenstand brachte:

1. Feierabendhaus in Steglitz, begründet und erhalten durch den Verein deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen in Berlin, eröffnet 1879. Raum für 32 Damen; Kosten fast 138000 Mk. Eintrittsgeld: 400 Mk. Gewährung von Wohnung und einer bestimmten Menge von Preßkohlen. Kein Kostgeld; die Damen zahlen für das Mittagessen, bereiten sich ihre übrigen Mahlzeiten selbst, sorgen auch selbst für Reinigen und Heizen ihrer Zimmer sowie für Beleuchtung und tragen selbst die Kosten für ärztliche Behandlung.

2. Schlesisches Lehrerinnenstift in Kleinburg bei Breslau, gegründet durch einen Verein schlesischer Lehrerinnen, eröffnet 1882. Raum für 18 Damen; Kosten 66000 Mk. Kein Eintrittsgeld. Aufnahmeberechtigung wird für schlesische Lehrerinnen erworben durch Zahlung eines Jahresbeitrags von 6 Mk. Gewährung von Wohnung, Heizung und Reinigung der Zimmer; freie ärztliche Behandlung. Kein Kostgeld; Sorge für die Beköstigung ähnlich wie in Steglitz.

Die übrigen Feierabendhäuser haben durch Einrichtung gemeinsamer Mahlzeiten, welche durch eine besonders angestellte Oberin oder Hausverwalterin besorgt werden, den Damen eine wesentliche Erleichterung gewährt und der ganzen Gemeinschaft mehr den Charakter des Familienlebens gegeben.

3. Wilhelm-Augusta-Stift in Gandersheim am Harz, gegründet durch den Wilhelm-Augusta-Lehrerinnenverein, eröffnet 1883. Raum für 18 Damen sowie für 8 Sommergäste; Kosten 45000 Mk. Eintrittsgeld 300 Mk., jährliches Kostgeld 300 Mk. Gewährung von Wohnung, Ernährung, Heizung, Beleuchtung,

ärztlicher Behandlung und Arznei. Das Reinigen der Zimmer besorgen die Damen selbst.

4. Feierabendhaus in Waren in Mecklenburg, gegründet durch den mecklenburgischen Zweigverein für das höhere Mädchenschulwesen, eröffnet 1891. Raum für 25 Damen; Kosten rund 71000 Mk. Eintrittsgeld 300 Mk., jährliches Kostgeld ebenso. Gewährung von Wohnung, Bedienung, Ernährung, Heizung, Beleuchtung, ärztlicher Behandlung, Feuerversicherung bis zu 1000 Mk.

5. Augusta-Viktoria-Stift in Straßburg i. Elsaß, gegründet von dem Verein des elsaß-lothringischen Lehrerinnenheims, eröffnet 1894. Raum für 32 Damen, 8 Gäste. Kosten 91000 Mk. Eintrittsgeld 400 Mk., jährliches Kostgeld 400 Mk. Gewährung von Wohnung, Ernährung, Heizung, Beleuchtung, ärztlicher Behandlung, Feuerversicherung; das Reinigen der Zimmer besorgen die Damen in der Regel selbst.

6. Feierabendhaus Friedheim in Wissen a. d. Sieg, gegründet vom Wilhelm-Augusta-Lehrerinnenverein, eröffnet 1894. Raum für 28 Damen. Eintrittsgeld 300 Mk., jährliches Kostgeld ebenso. Gewährung von Wohnung, Ernährung, Heizung, Beleuchtung, ärztlicher Behandlung.

7. Feierabendhaus in Göttingen, gegründet vom „Verein christlicher Lehrerinnen", eröffnet 1895. Raum für 21—24 Damen. Kosten 83000 Mk. Eintrittsgeld 400 Mk., jährliches Kostgeld ebenso. Gewährung von Wohnung, Bedienung, Ernährung, Heizung, Beleuchtung, ärztlicher Behandlung.

8. Feierabendhaus in Wolfenbüttel, gegründet vom „Wolfenbütteler Feierabendverband", eröffnet 1896. Raum für 18—20 Damen; Kosten 85000 Mk. Eintrittsgeld 300 Mk., jährliches Kostgeld 360 Mk. Gewährung von Wohnung, Bedienung, Ernährung, Heizung, Beleuchtung, ärztlicher Behandlung.

Bei diesen 8 Häusern wird der Charakter des Feierabendhauses besonders betont; sie gewähren ihren Bewohnerinnen eine dauernde Heimstätte und nehmen Lehrerinnen zu vorübergehendem Aufenthalt gar nicht oder nur in verhältnismäßig kleiner Zahl an. Vorwiegend auf Gäste berechnet sind dagegen die nachstehend aufgeführten:

9. Lehrerinnenheim in Dresden, gegründet 1876 durch den Verein „Lehrerinnenheim"; das Haus in der Cranachstraße gekauft 1889. Raum zur Zeit für 21 Gäste, 11 ständige Bewohnerinnen. Gäste zahlen täglich für Wohnung und volle Pension 1,60—2,60 Mk., Nichtdeutsche täglich einen Zuschlag von 25 Pf. Die Höhe des Preises richtet sich nach dem Zimmer. Verpflegung ist für alle gleich. Die Feierabendhausdamen zahlen jährlich 500—700 Mk. für Wohnung, Ernährung und Bedienung; Heizung und Beleuchtung sind nicht frei; mit einem bewährten Arzte ist ein Abkommen wegen billiger ärztlicher Behandlung getroffen. Der Vorstand gewährt auch halbe und ganze Freistellen. Das Lehrerinnenheim beherbergte im Jahre 1896 über 400 Gäste.

10. Lehrerinnenheim in Norderney, gegründet vom Wilhelm-Augusta-Lehrerinnenverein, eröffnet 1890, nimmt vom Mai bis Oktober als Gäste

Lehrerinnen auf, welche die Kur in Norderney gebrauchen wollen. Pensionspreis 2,50 Mk. für Mitglieder, 3,50 Mk. täglich für Nichtmitglieder des genannten Vereins. Vor kurzem ist das Heim in Norderney bedeutend vergrößert durch Ankauf des Nachbarhauses.

11. Lehrerinnenheim in Lichtenthal bei Baden-Baden, gegründet vom Verein badischer Lehrerinnen, eröffnet 1890. Raum für 20 Damen. Kosten 58000 Mk. Pensionspreis mit Einschluß der Wohnung täglich 1,50—2,50 Mk., nach Größe und Einrichtung des Zimmers, für die Mitglieder des badischen Lehrerinnenvereins; andere Gäste zahlen 3,50—5 Mk., wobei Lehrerinnen Vergünstigungen erhalten.

12. Lehrerinnenheim in Friedrichshafen am Bodensee, gegründet vom „Verein württembergischer Lehrerinnen und Erzieherinnen", eröffnet 1895. Raum für 26 Damen. Pensionspreis für Mitglieder des Vereins 1,50—3 Mk. den Tag (je nach Lage, Größe und Einrichtung des Zimmers), für andere Gäste 2,50—4,50 Mk.; Lehrerinnen erhalten Vorzugspreise. Die Jahrespension beträgt 450—650 Mk. Eintrittsgeld wird nicht gezahlt.

Mit Eifer erstrebt wird die Gründung weiterer Feierabendhäuser durch den „Thüringer Verband", der im Jahre 1893 zu diesem Zwecke ins Leben getreten und im Besitz eines Vermögens von über 5000 Mk. ist, durch den „Schleswig-Holsteinischen Verein Feierabendhaus", gegründet 1895, der bereits 12000 Mk. zusammengebracht hat, und durch einen „Verein westpreußischer Lehrerinnen".

Außer diesen Häusern giebt es eine große Zahl solcher, welche Lehrerinnen für eine bestimmte kürzere oder längere Zeit aufnehmen. Dahin gehören z. B. das Lehrerinnenheim in Salzbrunn (2—2,50 Mk. täglich, Anfragen an Frl. Sonnabend, Breslau, Tauentzienstr. 36), das Erholungshaus in Völlinghausen bei Soest (2,50 Mk.), das Frauenheim in Godesberg bei Bonn (1,50—2,50 Mk.), das Lehrerinnenheim in Leipzig, Hohestraße 35 (jährliche Pension 450—720 Mk., je nach Wahl des Zimmers).

Namentlich für durchreisende Lehrerinnen bestimmt sind: Das Viktoriastift des Lettevereins, Berlin SW., Königgrätzerstr. 90, das Heim des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, Berlin W., Schellingstr. 1, das Hospiz für reisende Damen (Marthahaus) in Leipzig, Löhrstr. 9, das Paulinenstift in Weimar, Schröterstr. 53, das Lehrerinnenheim in Hamburg, Weidenallee 22, das Heim in Magdeburg, Breiteweg 82, das Marthahaus in Hannover, Prinzenstr., das Marthahaus in Sachsenhausen bei Frankfurt a./M., Reifferstr. 76 u. a.

Aus dieser Darstellung über die äußere Lage der Lehrerinnen in Deutschland ergeben sich folgende Sätze:

1. Eine staatliche Regelung der Gehaltsverhältnisse ist aufs ernstlichste zu erstreben.

2. Die Gehalte sind außerordentlich verschieden; eine Aufbesserung derselben ist an manchen Orten höchst wünschenswert.

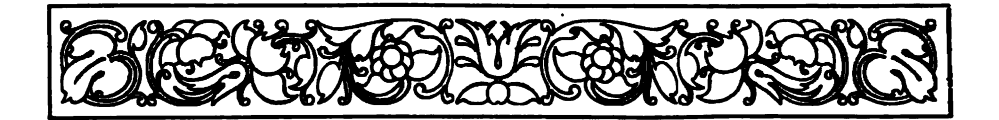
3. Die Lehrerinnen sind von vornherein zur Selbsthülfe zu erziehen und möglichst früh zum Eintritt in eine staatlich anerkannte Pensions- oder Rentenanstalt zu veranlassen.

4. Für nicht pensionsberechtigte Lehrerinnen, denen die Beiträge zu einer solchen Anstalt zu hoch erscheinen, ist der Zutritt zur Reichs-Alters- und Invaliditätsversicherung zu ermöglichen.

5. Die Mädchenschul- und Lehrerinnenvereine haben die Pflicht, ihre Mitglieder auf die in ihrem Bezirk vorhandenen Stiftungen, Unterstützungskassen u. a. aufmerksam zu machen und ihnen zur Benutzung derselben zu verhelfen.

6. Die Gründung von Kranken- und Hülfskassen sowie von Feierabendhäusern und Lehrerinnenheimen durch Vereinsthätigkeit ist mit allen Mitteln zu fördern.





11.

Die Fortbildungsschule für Mädchen.

Von

Dr. Max Jahn,

Direktor der Fortbildungsschule für Mädchen in Leipzig.

Die Fortbildungsschule für Mädchen ist unter diesem Namen eins der jüngsten Glieder der gesamten Schulorganisation. Kaum seit 50 Jahren begegnet man häufiger dieser Art Schulen. Die Einrichtung selbst ist allerdings älter, da man schon früher der Überzeugung war, daß ein mit dem vierzehnten Lebensjahre abschließender Schulunterricht selten umfassend und nachhaltig genug sei, um als sichere Grundlage für jenes Maß von Bildung dienen zu können, welches auch in den bürgerlichen Lebensstellungen zum Bedürfnis und zur Notwendigkeit geworden ist.

Die älteren Schulen, die als Fortbildungsschulen bezeichnet werden können, sind die Sonntags- oder Feiertagsschulen. Sie dienten im 16. Jahrhundert nur religiösen Zwecken und waren kirchliche Anstalten. Später aber fanden die Sonntagsschulen infolge freier Entschließung der Gemeinden und infolge gesetzlicher Vorschriften in mehreren deutschen Staaten allgemeinere Verbreitung. Sie wurden dann vielfach auch Ergänzungs- und Wiederholungsschulen genannt. In Württemberg bestand die Sonntagsschule als eine gesetzliche Einrichtung schon seit 1695. In einer späteren Verordnung wird ihr die Aufgabe zugewiesen, „teils das in der Elementarschule Gelernte durch Übung zu erhalten, teils die Fortbildung der erwachsenen Jugend zu fördern". In Baden wurde die Sonntagsschule 1756 allgemein eingeführt. In Bayern erhielt das Sonn- und Feiertagsschulwesen durch die Verordnung von 1803 eine feste Grundlage. Bis zum 18. Jahre mußten Jünglinge und Mädchen diese Schule besuchen. In Hohenzollern war die männliche und weibliche Jugend

sogar bis zum zwanzigsten Jahre sonntagsschulpflichtig. Den Säumigen erkannte man nicht nur Gefängnisstrafe zu, sondern verweigerte ihnen nach Befinden die Erlaubnis zum Betriebe eines öffentlichen Gewerbes oder zur Verehelichung. Wie in Süddeutschland, so wurden auch in Norddeutschland Verordnungen erlassen, in Preußen z. B. 1763 durch das General-Land-Schulreglement, welches Prediger und Schulmeister zu sonntägigen Wiederholungsstunden mit der aus der Schule entlassenen Jugend veranlaßte. Die Unterrichtsgegenstände der Sonntagsschulen waren die damals allgemein üblichen Disciplinen: Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen.

Für das weibliche Geschlecht machte sich dieser beschränkten Zahl von Unterrichtsgegenständen gegenüber von Anfang an das Bedürfnis nach einer weiteren Disciplin geltend. Schon die Jungfrauenschulen, die zur Zeit der Reformation für den wohlhabenden Bürgerstand in einigen aufstrebenden Städten gegründet wurden, suchten die jungen Mädchen auch in den häuslichen Tugenden und in den weiblichen Handarbeiten zu üben. Diese Schulen wurden deshalb nicht nur von Lehrern, sondern auch von Lehrerinnen, die man Lehrmütter, Lehrbasen, Lehrgotten nannte, geleitet. Später wurde es allgemeiner üblich, außerhalb der Familie durch einen geregelten Unterricht die Mädchen in den Handarbeiten auszubilden. Es entstanden Strick-, Arbeits- und Industrieschulen. Es waren dies meist Privat- oder Wohltätigkeitsanstalten, die mit der Stadt- und Dorfschule verbunden waren oder selbständig neben dieser hergingen. Es wurde im Spinnen, Stricken, Nähen unterrichtet; bei einer weiteren Entwicklung der Schule nahm man oft das Filieren, Strohflechten, Garnzeichnen, das Zuschneiden von Hemben hinzu. Regenten, Frauenvereine u. s. w. förderten solche Schulanstalten. Berlin hatte 1793 6 Industrieschulen für junge Mädchen. Friedrich Wilhelm III. verordnete 1798, daß Überschüsse der Stadtkassen der Kurmark zur Anlegung von Industrieschulen verwendet werden sollten. 1792 gründete eine Gesellschaft in Nürnberg eine Industrieschule, in welcher der Unterricht Nähen, Stricken, Spinnen, Waschen und Plätten umfaßte. 1804 wurde vom Generalschuldirektorium in Bayern die Einrichtung von Industrieschulen allgemein angeordnet, und um die Mitte des Jahrhunderts zählte man in Bayern 1600 Industrieschulen mit über 2000 Lehrkräften. Auch in Württemberg, Baden, Hessen, den sächsischen Herzogtümern, Hamburg u. s. w. wurden Industrieschulen oder Arbeitsschulen oder Erwerbsschulen oder ökonomische Schulen, wie sie auch genannt wurden, für junge Mädchen ins Leben gerufen. Diese Schulen waren allerdings zumeist für das schulpflichtige Alter bestimmt; sie gingen aber auch vielfach darüber hinaus. Insbesondere mußten die vielen Lehrkräfte in besonderen Industrieschulen vorgebildet werden. Darüber fehlen jedoch nähere Nachrichten. In dem kleinen Fürstentum Lippe gab es 1809 26 Industrieschulen, und dabei heißt es, daß die Lehrerinnen hierzu in Detmold an der dortigen Erwerbsschule ausgebildet würden.

Geschichtlich, so können wir wohl sagen, sind einerseits die Sonntagsschulen und andererseits die Industrieschulen in ihren verschiedenen Formen der Fort-

bildungsschule für Mädchen vorausgegangen. Für das vorige Jahrhundert und für die erste Hälfte dieses Jahrhunderts waren dies die Fortbildungsschulen. Die Sonntagsschulen sind jedoch fast überall verschwunden, weil man, wie z. B. in Österreich, mit denselben schlechte Erfahrung gemacht hat, und weil man glaubte, durch die Erweiterung des Volksschulunterrichts für die Ausbildung der Jugend genug gethan zu haben. Nur in Bayern und Württemberg besteht noch die gesetzliche Sonn- und Feiertagsschule. Sie wird aber hier, da der Besuch anderer Schulen von der Sonntagsschule dispensiert, nur von denen besucht, die sich aus Mangel an Strebsamkeit mit dem Minimum von Schulbildung begnügen. Was aber die Industrieschulen betrifft, so sind sie, soweit es sich um das schulpflichtige Alter handelt, verschwunden, weil die weiblichen Handarbeiten unter die obligatorischen Unterrichtsgegenstände der Mädchenschulen aufgenommen worden sind. Nur in der Schweiz giebt es noch Arbeits- und Industrieschulen für jüngere Mädchen; aber auch hier stehen sie mit den öffentlichen Volksschulen in enger Verbindung.

Die Gedanken und Triebkräfte jedoch, welche die Veranlassung wurden, Sonntags- und Industrieschulen für Mädchen zu gründen, sind weiter wirksam gewesen und finden gegenwärtig in der Fortbildungsschule für Mädchen Ausdruck und Bethätigung. Das Streben nach einem höheren Bildungsziele macht sich heute stärker geltend und tritt in weiten Kreisen des weiblichen Geschlechts lebhaft hervor, wozu sich noch die Überzeugung gesellt, daß auch die praktisch hauswirtschaftliche Bildung neben der Unterweisung im Hause durch einen geregelten Unterricht wesentlich gefördert werden kann. Damit aber haben wir die zunächst liegenden Grundgedanken und Hauptrichtungen der Fortbildungsschule für Mädchen gekennzeichnet. Einerseits sollen diese Schulen jungen Mädchen, welche nicht mehr im schulpflichtigen Alter stehen, eine umfassendere allgemeine Bildung gewähren, und andererseits soll in ihnen die praktisch hauswirtschaftliche Ausbildung gefördert werden.

Im Laufe der letzten Jahrzehnte sind zu diesen Zielen der Fortbildungsschule für Mädchen noch weitere Bestrebungen hinzugetreten. Von jeher galt bekanntlich als Hauptziel der Erziehung der Mädchen, sie in der allgemeinen und praktischen Bildung so zu fördern, daß sie den von der Natur ihnen zugewiesenen Beruf, Gattin und Mutter zu werden, auszufüllen im stande seien, und daß die Frau ein würdiges Glied der Familie bilden könne. Daran soll auch fernerhin festgehalten werden. In unserer Zeit ist es jedoch schwieriger geworden, die erwachsenen Mädchen ihrem natürlichen Berufe zuzuführen. Die Zahl der weiblichen Personen überragt um ein Bedeutendes die Zahl der männlichen. Nach der letzten Volkszählung hat das Deutsche Reich 25 405 934 männliche und 26 352 430 weibliche Bewohner. Ein bestimmter Bruchteil des weiblichen Geschlechts wird deshalb von vornherein darauf verzichten müssen, sich an der Gründung einer Familie zu beteiligen. Außerdem ist die Möglichkeit zur Begründung eines Hausstandes schwieriger geworden. Die Eheschließungen können nicht mehr in dem jugendlichen Alter eingegangen werden, in dem es

früher der Fall war. Das Haus, in dem die jungen Mädchen aufwachsen, bietet gegenwärtig auch nicht mehr so viel Beschäftigung, sodaß, wenn in einer Familie drei und mehr Töchter vorhanden sind, nicht genug Arbeit für sie da ist. Vielen jungen Mädchen genügt die Ruhe des Hauses nicht; ihr Wissensdrang, ihre Thatenlust treibt sie andern Zielen zu. Diese veränderte Stellung des weiblichen Geschlechts weckte den Blick wohlmeinender Männer und Frauen; man hielt es für notwendig, den Mädchen neue Berufszweige zu eröffnen und für eine entsprechende Ausbildung zu sorgen. 1859 entstand in London die Society for promoting of the employment of women, und nach dem Muster dieser Gesellschaft wurde 1866 in Berlin der Letteverein „zur Förderung höherer Bildung und Erwerbsfähigkeit des weiblichen Geschlechts“ gegründet. Der Verein stellte es sich zur Aufgabe, die Fortbildung des weiblichen Geschlechts in die Hand zu nehmen, neue Erwerbszweige aufzusuchen und Mädchen und Frauen Schutz zu gewähren vor Ausbeutung innerhalb der Arbeitsgebiete, die sie inne haben. Auch in Süddeutschland zeigten sich ähnliche Bestrebungen. Hier ging man von der bekannt gewordenen Thatsache aus, daß in Frankreich und Belgien auf dem Comptoir des Kaufmannes oder des Industriellen die Tochter oder die Frau oder ein anderes junges Mädchen in regelmäßiger Thätigkeit sich befand. Vom Stuttgarter Gewerbeverein wurde 1858 die Anbahnung ähnlichen Brauches auch für Deutschland vorgeschlagen, zunächst in Anwendung auf das Kleingewerbe. Der leitende Gedanke war hier zunächst, dem Gewerbetreibenden Nebengeschäfte, deren pünktliche und umfassende Erledigung ihn seiner eigentlichen Arbeit vielfach entziehen muß, abzunehmen, ohne ihm dafür die Anstellung eines bezahlten Gehilfen oder Buchhalters aufzudrängen. Die Tochter des Hauses sollte so weit vorgebildet werden, um dem Vater die Bücher zu führen, Geschäftsbriefe anzufertigen, die Ausstellung der Rechnungen zu besorgen. Um die hierzu notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten, vor allem Gewandtheit im Rechnen, Schön- und Rechtschreiben, Kenntnis der Buchführung, Bekanntschaft mit dem Geschäftsstil, sich aneignen zu können, gründete man 1862 in Stuttgart eine weibliche Fortbildungsschule. Um jene Zeit traten auch in anderen größeren deutschen Städten Frauen zu gemeinsamer Thätigkeit zusammen und bildeten Frauenvereine. 1859 entstand in Karlsruhe der badische Frauenverein und 1865 der allgemeine deutsche Frauenverein. Diese Vereine suchten ebenfalls das Interesse für die höhere Bildung des weiblichen Geschlechts zu fördern; sie bemühten sich, Anstalten für die gewerbliche, wissenschaftliche und künstlerische Berufsbildung ins Leben zu rufen. Hierdurch angeregt, fühlten sich auch die Schulverwaltungen der Städte und Staaten veranlaßt, der weiteren Ausbildung des weiblichen Geschlechts einige Aufmerksamkeit zu widmen.

So ist man gegenwärtig in Deutschland für die Mädchenfortbildungsschule auf die verschiedenste Weise thätig, und es bietet sich ein farbenreiches Bild, wenn wir die Lehrstätten überblicken, die als Fortbildungsschulen für Mädchen bezeichnet werden oder bezeichnet werden können. Die Ziele, welche solche Schulen verfolgen, sind sehr mannigfaltig; in der Hauptsache lassen

sie sich unter zwei Gesichtspunkte bringen: einerseits soll in der Fortbildungsschule jungen Mädchen Gelegenheit geboten werden, sich eine umfassendere allgemeine und praktische Bildung anzueignen, und andererseits beabsichtigt man, die Mädchen in solchen Schulen für bestimmte Berufszweige vorzubereiten. Schulen, welche den ersten Zweck im Auge haben, sind allgemeine Fortbildungsschulen. Schulen der andern Art werden als gewerbliche oder kaufmännische Fortbildungs- oder als Fachschulen für Frauen und Mädchen bezeichnet. Die allgemeine Fortbildungsschule ist Lehr- und Erziehungsanstalt wie die Schule im schulpflichtigen Alter, aber doch mit dem Unterschiede, daß man hier entweder die allgemeine wissenschaftliche Bildung oder die praktisch hauswirtschaftliche Ausbildung besonders betont. Im ersteren Falle hat man im Anschluß an Mädchenmittelschulen Fortbildungskurse oder höhere Fortbildungsschulen eingerichtet, in welchen Deutsch, Litteraturkunde, Französisch, Englisch, Kunstgeschichte, Pädagogik die Hauptfächer bilden. Dort aber, wo man glaubte, die praktisch-hauswirtschaftliche Ausbildung besonders betonen zu müssen, sind sogenannte Haushaltungs- oder Wirtschaftsschulen ins Leben gerufen worden, von denen sich dann wieder die Näh-, Wasch-, Plätt- und Kochschulen abgezweigt haben.

Noch mannigfaltiger in ihren Einrichtungen und auch in ihrer Benennung sind diejenigen Fortbildungsschulen, welche sich die berufliche Ausbildung der Mädchen zur Aufgabe gemacht haben. Sie sind aus dem Bedürfnis herausgewachsen und Schöpfungen einzelner Personen oder kleinerer und größerer Gesellschaftskreise; nicht selten werden sie durch fürstliche Personen, durch Stadt- und Staatsbehörden in geeigneter Weise unterstützt. Beabsichtigt die Schule nur für einen Erwerbszweig vorzubereiten, so wird sie gewöhnlich als Fachschule bezeichnet; wenn aber die Schule die Ausbildung für verschiedene Berufszweige im Auge hat, so trägt sie den Charakter einer Gewerbeschule an sich. In großen Städten giebt es Fortbildungsschulen, welche sowohl die Förderung der allgemeinen Bildung, als auch die Vorbereitung für bestimmte Berufszweige sich zur Aufgabe gestellt haben, die also eine Verbindung von Fortbildungs- und Gewerbeschule bilden.

Bei der Mädchenfortbildungsschule handelt es sich sonach zunächst um die Ziele, welche die Schule verfolgt. Dann sind aber auch die Bevölkerungsklassen, für welche die Schule bestimmt ist, verschieden. Es giebt Fortbildungsschulen für die vornehmen Kreise, für den Kaufmannsstand, für die Gewerbetreibenden, für die Fabrikbevölkerung, für die Landbewohner. In großen und kleinen Städten, in Industriebezirken, in Ackerbaudörfern begegnen wir Fortbildungsschulen, und zwar verschieden in der Organisation und in der Bezeichnung. Es giebt städtische und private Fortbildungsschulen (Berlin, Leipzig, Gera, Braunschweig u. s. w.), höhere Fortbildungsschulen (Plauen, Erfurt). Das Lyceum für Damen (Leipzig, Köln, Prag) wird auch als höhere Fortbildungsschule bezeichnet. Wir finden weiter den Namen Fortbildungsschule für Jungfrauen (Kaiserslautern), Frauenfortbildungsschule (Gotha), weibliche Fortbildungsschule des Handwerker-

vereins (Chemnitz), Fortbildungsanstalt für Damen (Köln). Dann begegnen wir der kaufmännischen Fortbildungsschule für Mädchen (Berlin, Dortmund), der gewerblichen Fortbildungsschule für Mädchen und Frauen (Hannover, Görlitz, Brieg), der Gewerbeschule für Mädchen (Hamburg, Wolfenbüttel, Hagen), der Töchterhandelsschule (Stuttgart, Frankfurt a. M.), der Gewerbe- und Handelsschule für Mädchen (Danzig, Elbing), der Kunst- und Gewerbeschule des Gewerbevereins (Marburg), der Gewerbe- und Kunstarbeitsschule für Mädchen (Königsberg i. Pr.). Die königliche Kunstschule in Berlin und München und die königliche Kunst- und Gewerbeschule in Breslau haben Abteilungen für Mädchen. Dann giebt es eine Kunstschule für Mädchen (Augsburg), einen Damenkursus für kunstgewerbliches Zeichnen (Leipzig), Frauenarbeitsschulen (München, Reutlingen, Mannheim u. s. w.), Frauenindustrieschulen (Dresden, Halle, Düren, Karlsruhe u. s. w.), Frauenindustrie- und Fortbildungsschulen (Straßburg i. E., Rheydt), Kunstgewerbe- und Arbeitsschulen (Wiesbaden), Fachschulen für Frauen (Dresden, Kassel), höhere Fach- und weibliche Gewerbeschule (Königsberg i. Pr., Leipzig). Sachsen hat in Annaberg, Aue, Elterlein u. s. w. Spitzenklöppelschulen, in Altenberg, Jöhstadt u. s. w. Strohflechtschulen, in der sächsischen Schweiz Industrie- und Erwerbsschulen für junge Mädchen. Dann könnten wir noch auf die Setzerinnenschulen, Gartenschulen, Molkereischulen hinweisen, auch könnten wir viele Anstalten und Seminarien für Kindergärtnerinnen, Krankenpflegerinnen, Handarbeits-, Zeichen-, Turn-, Industrielehrerinnen u. s. w. nennen; es handelt sich jedoch hier nicht um eine vollständige Aufzählung.

Die verschiedenen Namen bieten insofern einiges Interesse, als sie schon äußerlich den Beweis liefern, daß sich in der Fortbildungsschule verschiedene Ziele kreuzen, daß hier das eine im Vordergrunde steht, dort das andere, je nach den Bedürfnissen der Bevölkerungskreise, aus denen die Schule hervorgegangen ist. Aus der großen Zahl der Mädchenfortbildungsschulen mit gewerblichem Charakter geht zugleich hervor, daß das weibliche Geschlecht sich eine große Reihe von Erwerbszweigen erobert hat. Wir können dieselben in bestimmte Abteilungen bringen. Eine große Gruppe von Erwerbszweigen umfaßt das Gebiet der weiblichen Handarbeiten, welches Gebiet den Mädchen und Frauen auch am nächsten liegt. Die gewerblichen Schulen richten hier ihr Augenmerk auf das Handnähen, Maschinennähen, auf das Zuschneiden und Anfertigen der Wäsche, auf das Schneidern, das Putzmachen, auf das Weiß-, Bunt- und Goldsticken, auf Knüpfarbeiten und besondere stilvolle Nadelarbeiten. Zu einer zweiten Gruppe von Berufszweigen gehören diejenigen, welche die Mädchen zu Gehilfinnen in der Erziehung machen, sie also dauernd mit dem Hause und der Familie in Verbindung behalten. Es findet hier eine Ausbildung als Erzieherin, als Kinder-, Kranken- und Armenpflegerin, als Kindergärtnerin, als Gesellschafterin statt; hieran schließt sich die Ausbildung von Handarbeits-, Turn- und Zeichenlehrerinnen an. Mit der oben erwähnten Ausbildung in den weiblichen Handarbeiten hängt der Zeichenunterricht enger zusammen, indem verschiedene weibliche Handarbeiten eine genauere

Kenntnis des Schnittzeichnens und des Zeichnens von Mustern fordert. So werden junge Mädchen nicht selten auch nach dieser Richtung hin ausgebildet, um als Musterzeichnerinnen, als Malerinnen, oder als Gehilfinnen im photographischen Atelier thätig zu sein. Eine vierte Gruppe der weiblichen Gewerbszweige umfaßt Handel und Verkehr, also den kaufmännischen Erwerb. Auch dieser Beruf ist für junge Mädchen wohl geeignet, besonders in denjenigen Branchen, in welchen es sich um Ein- und Verkauf von Stoffen und fertigen Gegenständen für das weibliche Geschlecht handelt. In fast allen großen Städten Deutschlands finden wir Vorkehrungen, um Mädchen für diesen Erwerb tüchtig zu machen. Der Unterricht entspricht demjenigen der Handelsschulen für Jünglinge; er wird nur gewöhnlich nicht so weit fortgeführt. Die Unterrichtsgegenstände sind Rechnen, Buchführung, Korrespondenz, Kontorarbeiten, Warenkunde, Englisch, Französisch, Handelsgeographie, Schönschreiben, Stenographie. Der Bildungsstandpunkt, welchen die jungen Mädchen vor und nach ihrer Ausbildung besitzen, die Stundenzahl, die Kursusdauer sind in solchen Schulen sehr verschieden. Die Mädchen suchen als Verkäuferinnen, Kassiererinnen, Buchhalterinnen, Stenographinnen Stellung. Die deutsche Reichspost verwendet sie als Telephonistinnen, und in neuester Zeit werden sie häufig auf dem Kontor an der Schreibmaschine beschäftigt.

Um die Verschiedenheit der Ziele, der Organisation, der Ausbreitung und Bedeutung der Fortbildungsschule für Mädchen noch weiter zu illustrieren, wollen wir auf einige Schulen besonders hinweisen.

Die Reichshauptstadt Berlin mit ihrer rastlosen Thätigkeit auf den Gebieten der Industrie und des Handels nimmt auch hier eine beachtenswerte Stellung ein. Die Stadt hat zunächst fünf städtische Mädchenfortbildungsschulen, die den Zweck haben, „die Bildung der Volksschule zu sichern und zu ergänzen, den in praktischer Beschäftigung stehenden Mädchen eine regelmäßige, zur Befestigung ernster Lebensanschauung dienende geistige Anregung zu geben und die Neigung und das Geschick für angemessene Frauenarbeit zu pflegen". Es wird Unterricht erteilt in Deutsch, Rechnen, Französisch, Englisch, Zeichnen, Buchführung, Gesang, Turnen, in Hand- und Maschinennähen, Sticken, Stopfen, Wäschezuschneiden, im Plätten, Schneidern, Putzmachen. Die Wahl der Unterrichtsfächer steht frei, doch ist die Teilnahme an Deutsch oder Rechnen oder Zeichnen Bedingung. Auf jeden Unterrichtsgegenstand kommen wöchentlich je zwei Stunden. Die Unterrichtsfächer dürfen während des Halbjahres nicht gewechselt werden. Der Unterricht wird in den Nachmittags- und Abendstunden erteilt und Sonntags von 8—1 Uhr. Das Schulgeld beträgt monatlich fünfzig Pfennige. Für den Putz-, Plätt- und Schneiderkursus, für Französisch oder Englisch sind monatlich noch je fünfzig Pfennige zu bezahlen. — Neben diesen Schulen bestehen in Berlin noch sechs von städtischen Kuratorien und Vereinen geleitete Fortbildungsschulen mit weitergehendem Lehrplane und zum Teil mit Berücksichtigung der Vorbildung für den kaufmännischen Beruf. Die elf Berliner Fortbildungsschulen besuchen jährlich über 3000 Mädchen. Unter den privaten Unternehmungen,

welche die Bildung und Erwerbsfähigkeit des weiblichen Geschlechtes fördern wollen, steht in Berlin der schon erwähnte Letteverein obenan. In eigenen Gebäuden besitzt derselbe eine Handelsschule mit zwei Jahreskursen. Diejenigen Aspirantinnen, welche das 16. Lebensjahr vollendet haben und die Reife der ersten Klasse einer höheren Mädchenschule nachweisen können, werden in den einjährigen Kursus der ersten Klasse aufgenommen. Wenn diese Vorbildung fehlt, müssen die Schülerinnen zuerst die zweite Klasse besuchen. Der Unterricht umfaßt Rechnen, Kontorarbeiten, Korrespondenz, Buchhaltung, Handelskunde, Französisch, Englisch, Deutsch, Geographie und wird in 24 Wochenstunden erteilt. Das Schulgeld beträgt jährlich 150 Mk. für die erste und 100 Mk. für die zweite Klasse. Eine andere Abteilung bildet die Gewerbeschule, welche in besonderen Kursen das Kleidermachen, das Wäschezuschneiden, Maschinennähen, Putzmachen, das Anfertigen von französischen Blumen, das Frisieren, das Waschen und Plätten, das Kochen lehrt; als eine besondere Abteilung gilt hier die Kunsthandarbeitsschule für die Unterweisung in allen feineren Handarbeiten, im Ornamentzeichnen, im Kolorieren, im Entwerfen von Mustern für die Kunststickerei, im Sticken auf der Ringschiffchenmaschine. Die Dauer eines jeden Kursus beträgt zwei, drei, vier Monate, und durchschnittlich ist bei wöchentlich sechs Stunden für den einzelnen Kursus 10 Mark pro Monat zu zahlen. In dieser Gewerbeschule werden auch Handarbeitslehrerinnen, Industrielehrerinnen, Kochlehrerinnen ausgebildet. Weiter besitzt der Verein eine photographische Anstalt, in welcher Zeichnen, Perspektive, Retouche, Übermalen, Chemie, Buchführung, Englisch die Unterrichtsgegenstände bilden. Das Honorar für den Jahreskursus beträgt bei 30 Wochenstunden 200 Mk. In den Setzersälen der Berliner Buchdruckerei-Aktien-Gesellschaft hat 1875 der Letteverein eine Setzerinnenschule eingerichtet, in welcher junge Mädchen, die das 16. Lebensjahr zurückgelegt haben, sechs Monate lang unentgeltlich ausgebildet werden. Nach der Lehrzeit bleiben die Setzerinnen in der Offizin und werden nach dem Normaltarif beschäftigt. Zu den Anstalten des Lettevereins gehören noch das Viktoriastift, ein Pensionat für Damen zu längerem oder kürzerem Aufenthalt, ein Stellenvermittlungsbüreau, ein Atelier zur Anfertigung von Kunsthandarbeiten, eine Wasch- und Plättanstalt und eine Haushaltungsschule. Letztere Anstalt hat die Unterweisung und praktische Übung in den hauswirtschaftlichen und in den weiblichen Handarbeiten zur Aufgabe. Die jungen Mädchen, welche an dem einjährigen Kursus teilnehmen, wohnen entweder in der Anstalt und zahlen jährlich 400 Mk., oder sie halten sich von früh 8 bis abends 8 Uhr dort auf, oder sie nehmen nur wöchentlich an einigen Unterrichtsstunden teil. Der Lehrplan umfaßt Waschen, Plätten, Kochen, Zimmerreinigen, Bedienen, Hauswirtschaftslehre; Handnähen, Ausbessern, Maschinennähen, Schneidern; Lesen, Deutsch, Rechnen, Übung im Gesang, Turnen und in den Fröbelschen Kinderspielen. Die Haushaltungsschule ist verbunden mit einer Speiseanstalt für alleinstehende Frauen und Mädchen. Sämtliche Anstalten des Lettevereins werden jährlich von 1500 Mädchen und Frauen besucht.

Eine bekannte Schule für das weibliche Geschlecht besitzt Hamburg in der 1867 durch den Verein zur Förderung weiblicher Erwerbsthätigkeit gegründeten Gewerbeschule für Mädchen. Die Schule gliedert sich nach Kursen, welche ein, zwei oder auch drei Jahre lang in aufsteigenden Klassen besucht werden können. Als Grundlage der gesamten Ausbildung gelten die Fortbildungskurse, in denen sich der Unterricht auf Deutsch, Französisch, Englisch, die Realien, Schreiben, Rechnen, Buchführung und Zeichnen erstreckt. Dann wird unterschieden der Handelskursus, der Kursus für Kindergärtnerinnen, für das Musterzeichnen, der Kursus für Handarbeiten (Maschinennähen, Schneidern, Wäschezuschneiden, Waschen, Plätten), der Kursus für Kunststickerei; in neuerer Zeit ist noch eine Kochschule dazu gekommen, welche mit den praktischen Übungen einen theoretischen Unterricht in der Nahrungsmittellehre verbindet. Die Unterrichtszeit liegt zwischen 9 und 3 Uhr. Die Kursusdauer ist verschieden, ebenso die Stundenzahl der Kurse. Die Schülerin kann an 6, 12, 18, 24 und 36 Stunden Unterricht in der Woche teilnehmen. Das Schulgeld beträgt bei 24 Stunden durchschnittlich 120 Mk. Die Schule wird von ca. 500 Schülerinnen besucht.

Eine Kombination von Fortbildungs- und Gewerbeschule ist die städtische Fortbildungsschule für Mädchen zu Leipzig; denn sie hat den Zweck, jungen Mädchen Gelegenheit zu bieten, sich eine größere allgemeine Bildung anzueignen; zugleich sucht die Schule die jungen Mädchen für Berufszweige, welche sich für das weibliche Geschlecht eignen, vorzubereiten. Die Schule gliedert sich in drei aufeinander folgende Jahreskurse. Im ersten wird in Klassen mit 24 oder 21 oder 16 Stunden die allgemeine Bildung unter steter Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des Hauses und der Familie weiter geführt und deshalb Unterricht in Deutsch, Litteratur, Französisch, Englisch, Rechnen, Buchführung, Gesundheitslehre, Haushaltungskunde, weiblichen Handarbeiten mit Zeichnen, Singen und Turnen erteilt. Im zweiten Schuljahre wird die allgemeine Bildung noch weiter verfolgt; die Ausbildung für einen bestimmten Beruf tritt jedoch in den Vordergrund. Es sind deshalb hier vorhanden die Fortbildungs-, die Handels-, Erzieherinnen- und die Fachklassen für Wäschezuschneiden. Im dritten Schuljahre findet die Ausbildung in besonderen Kursen statt, an welchen auch ältere Mädchen teilnehmen können. Es werden unterschieden der Kursus für Handarbeitslehrerinnen, für Kindergärtnerinnen, für das Weißnähen, die Kunststickerei, für das Schneidern, das Putzmachen, das kunstgewerbliche Zeichnen. Der Unterricht findet entweder vormittags von 8—1 oder nachmittags von 2—6 statt. Das Schulgeld richtet sich nach der Zahl der Stunden und der Art des Unterrichts. Der niedrigste Satz ist 24, der höchste 160 Mk. Die Schule wird von ca. 600 Schülerinnen besucht. Plauen i. V. hat eine Kgl. Industrieschule mit einer Frauenabteilung. Der Kursus umfaßt 4 Halbjahre. In jedem wird je 6 Stunden im Freihandzeichnen, im Zuschneiden, im Handsticken und im Putzmachen Unterricht erteilt; dazu kommen 2 Stunden Deutsch und 2 Stunden Rechnen mit Buchführung. Außerdem sind 16 Stunden pro Woche angesetzt zu

Übungen im Handnähen (1. Halbjahr), im Maschinennähen (2. Halbjahr), im Kleidermachen und in besonderen Arbeiten der Weißwarenkonfektion. Das Schulgeld beträgt 60 Mk.

In Süddeutschland haben sich die Frauenarbeitsschulen eingebürgert. Die größte besitzt München. Diese Schule hat sechs aufeinander folgende Abteilungen mit halbjähriger Kursusdauer. Handarbeiten und Zeichnen sind die Hauptunterrichtsgegenstände. In den Kursen wird der Reihe nach geübt: das Handnähen, das Sticken, das Maschinennähen, das Kleidermachen, das Feinwaschen und Bügeln, das Putzmachen. Außerdem wird noch unterrichtet in Deutsch, Rechnen, Buchführung und in Religion. Die Kurse sind ganz oder halbtägig. Für den halbjährigen Kursus beträgt das Schulgeld 40 Mk. Auch diese Schule wird zahlreich besucht. Ebenso sorgt Stuttgart in der Frauenerwerbsschule und Karlsruhe in den gemeinnützigen Anstalten des badischen Frauenvereins für die Ausbildung des weiblichen Geschlechts. Die Anstalten in Karlsruhe gliedern sich in die Abteilung für Frauenbildungs- und Erwerbspflege, in die für Kinderpflege, in die für Krankenpflege und für Armenpflege. Zur ersten Abteilung gehören 1. die Unterrichtskurse für Arbeiterinnen, 2. die Luisenschule (Pensionat für 80 Mädchen), 3. die Frauenarbeitsschule, 4. die Arbeitsschule für Kunststickerei, 5. die Haushaltungsschule des Friedrichstifts, 6. das Seminar zur Ausbildung von Haushaltungslehrerinnen u. s. w.

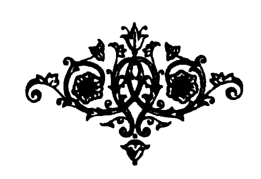
Auch außerhalb Deutschlands finden wir in den großen Städten Fortbildungs- und Gewerbeschulen für Mädchen. Nur einige wollen wir hervorheben. Wien hat die berühmte K. K. Kunststickschule und Triest die K. K. Staatsgewerbeschule mit einer besonderen Abteilung für Spitzenarbeiten und Kunststickerei. In Rom nennen wir die Scuola Femminile Tortonia. Paris hatte schon vor längerer Zeit 4 größere Schulen mit 23 Werkstätten, in welchen unentgeltlich Gelegenheit geboten ist, sich die zur Hauswirtschaft nötigen Kenntnisse zu erwerben oder sich für einen Beruf vorzubereiten. Der Unterricht dauert täglich von 9—5; von den 7 Schulstunden sind 3 den Primärkursen und 4 den Arbeiten in den Werkstätten gewidmet. In den Handelswissenschaften werden Specialkurse gegeben und ebenso im Zeichenunterricht. In Brüssel unterhält die Association pour l'enseignement industriel des femmes mehrere Gewerbeschulen. Höhere Gewerbeschulen für Mädchen befinden sich auch in Antwerpen, Gent, Verviers. In London heben wir hervor Beaumonts Institute und das College for Working Women. Aus der Stellung, welche das weibliche Geschlecht in Nordamerika einnimmt, erklärt es sich, daß auch hier die gewerbliche Ausbildung der Mädchen in besonderen Schulen schnelle Fortschritte gemacht hat. Wir heben hier hervor: School of Industrial Art and Technical Design for Women in New-York, Prett Institute in Brooklyn, Drexel Institute of Art, Science and Industry in Philadelphia und the Armour Institute in Chicago.

Mehrfach ist von uns bei den einzelnen Schulen darauf hingewiesen worden, von wem dieselben gegründet worden sind und erhalten werden. Dies führt uns

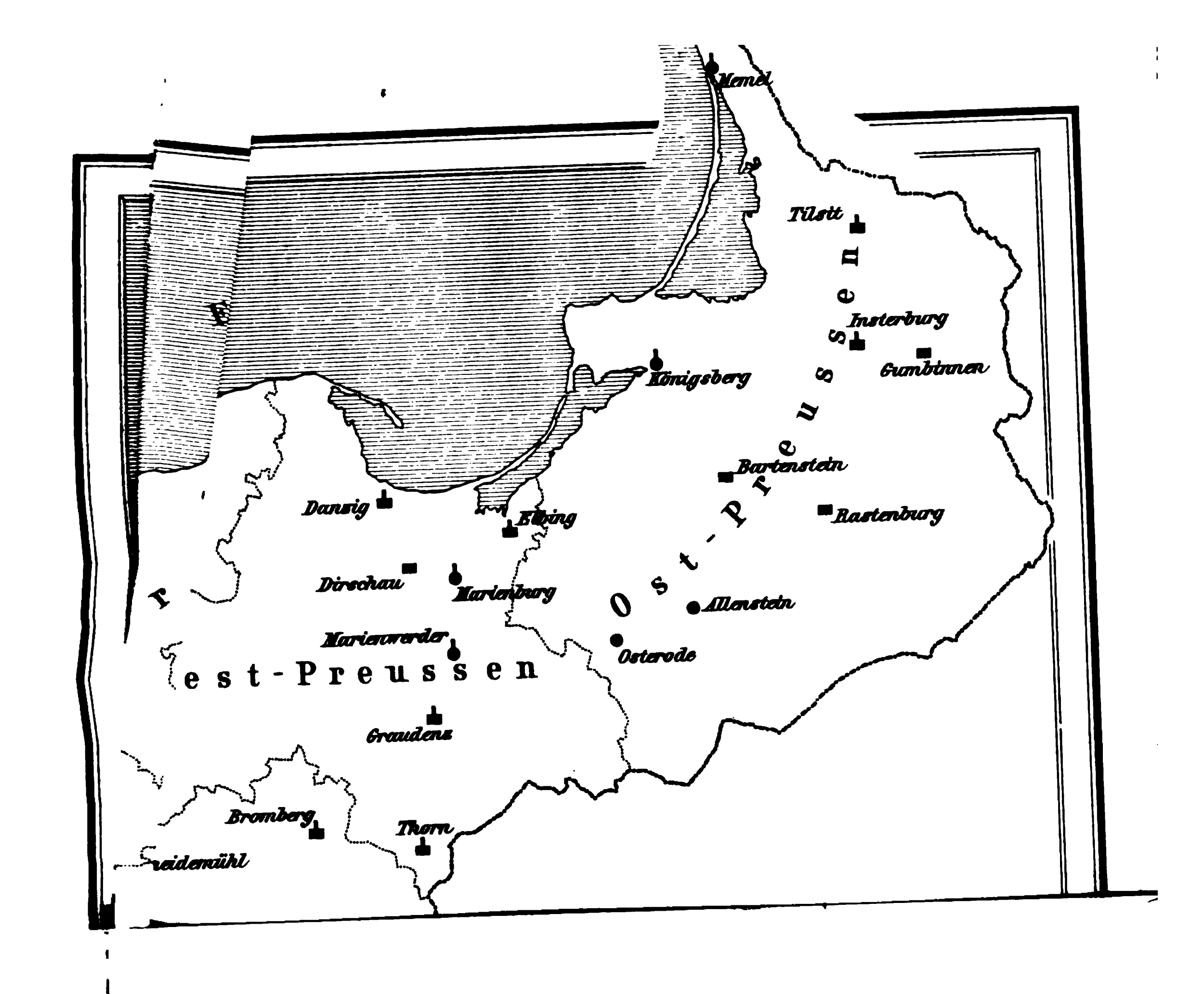
nochmals auf die einfache Fortbildungsschule zurück. Baden ist das einzige Land, welches die obligatorische Fortbildungsschule besitzt. Nach dem Gesetz von 1874 sind die Mädchen verpflichtet, ein Jahr lang wöchentlich wenigstens 2 Stunden die Fortbildungsschule zu besuchen. Bayern und Württemberg haben noch die Sonntagsschule, welche 3 Jahre lang alle diejenigen besuchen müssen, die nicht in einer Fortbildungs- oder Gewerbeschule oder in einer höheren Schulanstalt für ihre weitere Bildung Sorge tragen. In Sachsen, Hessen, Weimar, Meiningen, Koburg-Gotha können auf Antrag der Gemeinden obligatorische Mädchenfortbildungsschulen eingerichtet werden. Nur in einigen Städten und Dörfern ist davon Gebrauch gemacht worden. Dagegen hat die fakultative Fortbildungsschule mit erweitertem Lehrplane bei städtischen Behörden mehr Anklang gefunden. Die gewerblichen Fortbildungsschulen und Fachschulen sind meist Gründungen von Vereinen, die aber wie in Berlin, Hamburg, Dresden, München, Stuttgart städtische und staatliche Unterstützung genießen. Einige haben auch Staatsbehörden errichtet. Endlich giebt es noch gewerbliche Fachschulen, welche ganz auf eignen Füßen stehen, und deren Wert und Bedeutung vom Vorsteher oder von der Vorsteherin der Schule abhängt.

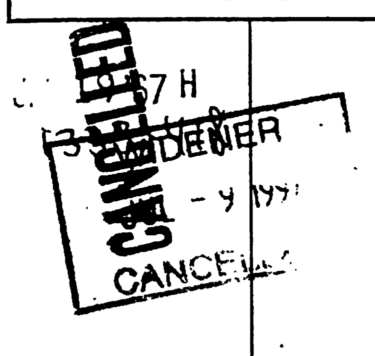
Litteratur.

Kamp, O., Fortbildungsschulen für Mädchen, Berlin 1888. — Dobert, P., Frauenerwerb, Leipzig 1892. — Gordon, Emy, Praktischer Ratgeber für Erwerb suchende Frauen und Mädchen aus besseren Ständen, Leipzig 1893. — Handbuch des Frauenvereins Edelweiß, 3. Auflage, Berlin 1890. — Pache, O., Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens, 2 Teile, Wittenberg 1896. — Eighth Annual Report of the Commissioner of Labor, 1892, Industrial Education, Washington 1893.



Pierer'sche Hofbuchdruckerei Stephan Geibel & Co. in Altenburg.


Memel
Tilsit
Insterburg
Gumbinnen
Königsberg
Ost-Preussen
Bartenstein
Rastenburg
Danzig
Elbing
Dirschau
Marienburg
Allenstein
Osterode
Marienwerder
est-Preussen
Graudenz
Bromberg
Thorn


CANCELLED
WIDENER
CANCELLED